Johannes Mand

Essener Training

zur Förderung der phonologischen Bewusstheit

Fassung 02/08

Johannes Mand

Essener Training zur Förderung der phonologischen Bewusstheit

Fassung Februar 2008

Danksagung

Erzieher/innen der städtischen KITA am Sachsenring (Essen), der städtischen Kita Mackenrothweg (Dortmund), der evangelischen Kitas Kunterbunt und Vogelweide (Essen) und Lehrer/innen der Astrid-Lindgren-Schule (Essen), der Grundschule Bergmannsfeld, der Buschei-Grundschule (Dortmund), der Kautskygrundschule (Dortmund) haben sehr bei der Entwicklung des Essener Trainings geholfen. Hilfreich war auch die Unterstützung durch Student/innen der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (Bochum) und die Unterstützung der Eltern. Allen Beteiligten möchte ich an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich meinen Dank aussprechen.

Inhalt

1. Einleitung	9
2. Entwickllungsmodelle des Lesens und Schreibens	10
3. Lese und Schreibentwicklung bei Migrantenkindern	11
4. Grundsätze bei der Förderung	13
5. Das Training	17
5.1 Methodische Hinweise zur Durchführung der Übungseinheiten	17
5.2 Die Übungseinheiten	19
Literatur	31
Anlautbilder	33
Lernplakate	35
Phonemprüfbogen	65
Arbeitsblätter alphabetisch	67

1. Einleitung

Es gibt ein Problem in Deutschland: Etwa zehn Prozent der 16jährigen Schüler jedes Jahrgangs verlassen die Schule ohne ausreichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben. 50 % dieser Kinder kommen aus Familien mit Migrationshintergrund. [1] Die deutschsprachigen Kinder mit Problemen im Lesen und Schreiben stammen sehr häufig aus sozialen Randgruppen und gelten als „lernbehindert". Kinder die trotz ihrer Herkunft aus Mittelschichtsfamilien Probleme im Lesen und Schreiben entwickeln gelten dagegen als „Legastheniker" oder als „LRS-Kinder".

Die unterschiedlichen Begriffe für Kinder, die nur sehr langsam und verzögert lesen und schreiben lernen, kann man letztlich nur verstehen, wenn man die historische Entwicklung des Bildungssystems Deutschlands betrachtet. Wer z. B. den Begriff „lernbehindert" zum ersten Mal hört, vermutet oft grundsätzliche Unterschiede zwischen lernbehinderten und nicht lernbehinderten Kindern, verursacht möglicherweise durch klar abgrenzbare physiologische Schädgigungen des Gehirns. Dabei werden Kinder in Detuschland vor allem dann als lernbehindert eingestuft, wenn sie Probleme im Lesen, im Schreiben und Mathematik haben. Schädigungen können nur bei einer kleinen Minderheit dieser Kinder diagnostoziert werden. Viel deutlicher sind dagegen die sozialen Besonderheiten dieser Klientel. Denn die ganz überwiegende Mehrheit der Schüler/innen der Förderschule Lernen stammt aus der sozialen Unterschicht. Diese Kinder galten im Kaiserreich, in der Weimarer Republik und während der nationalsozialistischen Diktatur als "schwachsinnig", später setzt sich in der BRD zunächst der Begriff "lernbehindert" durch. Seit einigen Jahren spricht man lieber vom Förderbedarf im Bereich Lernen. Und die für diese Kinder zuständige Schule heißt nicht mehr "Hilfschule" bzw. "Schule für Lernbehinderte". Sondern sie heißt Förderschule / Lernen.

Als "Legastheniker" gelten dagegen Kinder, bei denen die Probleme auf den Bereich Lesen/ Schreiben beschränkt sind. Diese Kinder besuchen in aller Regel keine Sonderschulen. Und sie stammen mehrheitlich auch nicht aus Unterschichtsfamilien. Traditionalisten der diagnostischen Diskussion unterscheiden LRS Kinder von lernbehinderten Kinder immer noch durch den Intelligenzquotient, und dies obwohl seit vielen Jahren klar ist, dass die Zusammenhänge zwischen Lesen und Schreiben keineswegs ausreichen, um die Verwendung von Intelligenztests zur Abgrenzung von LRS-Kindern zu rechtfertigen (eine Übersicht bei Weber 2003). Auch in der Lernbehindertenpädagogik ist der IQ als diagnostisches Kriterium seit Jahrzehnten heftig umstritten ist (eine Übersicht bei Mand 2008). In repräsentativen Untersuchungen zeigen sich nur geringsfügige IQ-Unterschiede zwischen lernbehinderten und nicht lernbehinderten Kindern (Wocken 2005). Verhaltensprobleme sind auch bei LRS Kindern weit verbreitet. Anders als der Begriff "Lernbehinderung", der sich letztlich nur als Besonderheit des deutschen Schulsystems verstehen lässt,, ist Legasthenie Gegenstand der internationalen Forschung. LRS Kinder werden normalerweise in ambulanten Zusammenhängen etwa in spezialisierten psychotherapeutischen oder heilpädagogischen Praxen gefördert. Und man muss wohl darauf hinweisen, dass Legasthenie auch Gegenstand der medizinischen Forschung ist.

Die dritte Problemgruppe – Kinder mit Migrationshintergrund – eint ein besonderer Sprachentwicklungsverlauf. Sie lernen in aller Regel nicht in ihrer Muttersprache lesen und schreiben, sondern die Alphabetisierung erfolgt in Deutsch, also in ihrer zweiten Sprache. Diese Kinder haben unterschiedliche Probleme. Sie haben ein phonetisches Problem, denn viele Laute der deutschen Sprache sind ihnen unbekannt. Sie haben ein lexikalisches Problem, denn der späte und vielfach unsystematische Erwerb des Deutschen ist mit einem begrenzten Wortschatz verbunden. Und sie haben ein grammtisches Problem. Denn auch auf die Besonderheiten der deutschen Grammatik werden diese Kinder nicht systematisch vorbereitet. Laute, die man nicht kennt, kann man nicht aus der gesprochenen Sprache heraushören. Wörter die man nicht kennt, kann man nicht sinnentnehmend erlesen. Und wer die Grundlagen der deutschen Grammatik nicht kennt, der kann sich nur mit Mühe erschließen, wer in deutschen Sätzen was mit wem tut. Kein Wunder also, dass Kinder, die in Deutsch als ihrer zweiten Sprache albpabetisiert werden, häufig gravierende Probleme haben.

Die erheblichen Probleme deutscher Schüler haben unterschiedliche Ursachen. Es gibt strukturelle Probleme, etwa die frühe Trennung von Kindern in Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten. Und es mag auch sein, dass viele Lehrer/innen zu wenig über Probleme der Lese- und Schreibentwicklung wissen. Wer etwas an den hohen Analphabetenquoten ändern möchte, muss allerdings nicht nur die pädagogische Arbeit in den Schulen ändern. Denn wichtige Schritte der Lese- und Schreibentwicklung machen Kinder vor ihrer Einschulung. Im Alter von 5 bis 6 Jahren

[1] BAUMERT/SCHÜMER 2001, ARTELT u. a. 2001, WOCKEN 2000. KLEIN 2002, WOCKEN 2006, MAND 2006

entwickeln die meisten Kinder ein besonderes Gespür für die Lautstruktur der gesprochenen Sprache. Sie können Laute aus Wörtern heraushören. Sie fangen an, sich für Reime zu interressieren. Sie können Laute in Wörtern gezielt verändern oder weglassen. Der Fachbegriff für diese Kompetenz lautet: „phonologische Bewusstheit“.

Die Forschung der letzten Jahre hat gezeigt: Die Phonologische Bewusstheit ist eine Schlüsselkompetenz der vorschulischen Lese- und Schreibentwicklung und zwar für alle Kinder. Und diese Schlüsselkompetenz steht im Zentrum des Essener Trainings. Kinder sollen die Lautstruktur der deutschen Sprache kennen lernen bevor sie in die Schule kommen. Das ist das Ziel des Essener Trainings zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Denn der nächste Schritt der Lese- bzw. Schreibentwicklung besteht in der Zuordnung von Buchstaben zu Lauten.

Diese klare Ausrichtung auf eine vollständige Auseinandersetzung mit allen Lauten (Phonemen) der deutschen Sprache unterscheidet das Essener Training von anderen derzeit erhältlichen Trainingsprogrammen. Diese Vollständigkeit ist sinnvoll – denn Lautmerkmale haben erhebliche Auswirkungen auf die Rechtschreibung. Und man kann keineswegs voraussetzen, dass sich alle Kinder die Lautstruktur der deutschen Sprache selbständig erarbeiten können. Die Lautstruktur der deutschen Sprache unterscheidet sich von denen vieler anderer Sprachen. Die vielen deutschen Vokale machen z. B. einigen Kindern slawischer Sprachen besondere Probleme. Die meisten Vokale haben im Deutschen zwei Varianten (lang und kurz), das /e/ gibt es sogar in vier Ausführungen. Wer aus seiner Muttersprache derlei Unterschiede nicht kennt, hat ein Problem.

Probleme in der phonologische Bewusstheit treten bei den drei wichtigen Problemgruppen auf. Sie treten auf bei Kindern mit Lernbehinderungen. Sie treten auf bei LRS Kindern. Und sie treten auf bei Kindern, die in Deutsch als ihrer zweiten Sprache alphabetisiert werden (sollen). Für alle drei Problemgruppen ist eine intensive und frühe Beschäftigung mit der Lautstruktur der deutschen Sprache im höchsten Maße sinnvoll. Kinder mit Lernbehinderungen und LRS Kinder profitieren nachweislich von der Förderung. Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist dies bislang noch nicht hinreichend untersucht, Aber es ist doch hoch plausibel, dass eine Förderung hier sinnvoll ist. Und zu guter letzt sollte vielleicht auch noch darauf hingeweisen werden, dass Kinder, deren Lese- und Schreibentwicklung in normalen Bahnen verläuft, ebenfalls positiv auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit reagieren. Das Essener Training eignet sich also für den Einsatz in heterogenen Fördergruppen ebenso wie in Einrichtungen mit durchschnittlich oder gar überdurchschnittlich entwicklten Kindern.

Anders als bei anderen Trainingsprogrammen stehen alle Materialien des Essener Trainings zum freien Download für nicht gewerbliche Nutzung auf der Homepage des Autors zur Verfügung, sobald die Evaluationsstudien erfolgreich abgeschlossen sind (www.johannes-mand.de/training.htm) Die ersten trainierten Kinder wurden im Schuljahr 2007/2008 eingeschult. Ab Mitte 2008 stehen die ersten Untersuchungsdaten zur Verfügung, mit denen man genauer sagen kann, welche Kinder besonders vom Essener Training profitieren.

Das Essener Trainingsprogramm soll nach Möglichkeit im Jahr vor der Einschulung, wenn notwendig auch in den ersten Wochen des ersten Schuljahrs durchgeführt werden. Es besteht aus 49 Einheiten im Umfang von jeweils etwa 20-30 Minuten.

2. Entwicklungsmodelle des Lesen und Schreibens

Wer Lesen und Schreiben fördern möchte, muss sich mit Modellen der Lese- und Schreibentwicklung befassen. Eine ausführliche Würdigung unterschiedlicher Konzepte ist an dieser Stelle nicht möglich. Interesierte Leser/innen seien deshalb auf das im Jahre 2008 erscheinende Buch „Lese-/Rechtschreibförderunng in Kita, Schule und in der Therapie“ verwiesen (Mand 2008). Versucht man im Rahmen dieses Handbuchs eine kurze Zusammenfassung der wissenschaftlichen Diskussion zur Lese- und Schreibentwicklung, dann lässt sich eine Reihe von Einsichten herausarbeiten, denen die meisten Autor/innen der wissenschaftlichen Diskussion zustimmen dürften.

Wesentlich ist zunächst die Einsicht, dass die Entwicklung des Lesens und Schreibens keineswegs erst in der Schule beginnt. Gemeint ist damit allerdings nicht, dass Kinder im Wortsinn lesen und schreiben lernen. Sondern eigentlich geht es darum, dass sie mit der Welt der geschriebenen Sprache schon sehr frühzeitig Kontakt haben, und dass es Vorformen des Lesens und Schreibens gibt.

Als mehrheitstauglich dürfte sich in der Diskussion um Lesen und Schreiben darüber hinaus auch die Einsicht erweisen, dass nicht nur die Frage interessant ist, ob Kinder und Jugendliche technisch in der Lage sind, einen Text zu erlesen bzw. einen Text zu schreiben. Sondern es ist auch bedeutsam, ob sie allgemein mit Schriftlichem umgehen

können, also z.B. Bücher, Zeitschriften und zunehmend auch das Internet nutzen, um Informationen zu erhalten, die sie benötigen. Für diesen erweiterten Begriff des Lesens hat sich der Begriff “Reading Literacy” eingebürgert. Die Gelegenheiten, bei denen Kinder mit der Welt des Lesens und Schreibens zu tun haben, haben dabei einigen Einfluss auf die Entwicklung von Reading-Literacy. Denn es macht schon etwas aus, ob die Eltern zu Hause vor allem vor dem Fernseher sitzen, oder ob Kinder ihre Eltern dabei ständig beobachten können, wie sie lesen oder schreiben und schon im frühsten Kindesalter Bilderbücher vorgelesen bekommen. Faktoren wie Bücherbesitz oder Erzählkultur werden in der Fachliteratur auch Literacy-Umgebungsvariablen genannt. Die Lese und Schreibentwicklung, die Entwicklung von Literalität verläuft zwar nicht bei allen Kindern in gleicher Weise. Doch scheint es wichtige Stationen der Entwicklung zu geben, die sehr häufig in immer gleicher Reihenfolge auftreten.

Am Anfang der Entwicklung steht in der Regel eine Sozialisation in einer Familie, in der Schriftkultur eine wichtige Bedeutung hat. Kinder bekommen Bücher vorgelesen und ihnen werden Geschichten erzählt. Sie sehen, wie ihre Eltern lesen und schreiben und wollen dies alles selbst tun. Sie schreiben kleine ”Briefe” an ihre Eltern. Sie erzählen Geschichten oder “lesen” aus ihnen bekannten Bilderbüchern vor. Es entwickeln sich Vorstufen des Lesens und Schreibens, etwa indem in Kritzelbriefen die ersten Buchstaben auftauchen, Markennamen als Bild identifiziert werden (McDonalds, Nesquick, Kinderschokolade usw.) oder Buchstaben benutzt werden, um Hypothesen darüber zu entwickeln, was ein zu lesendes Wort wohl bedeuten mag.

Es ist noch nicht ganz klar, welche Auswirkungen es hat, wenn Kinder in schriftfernen Elternhäusern aufwachsen. Zwar sind Kinder aus Familien mit wenigen Büchern in Sonderschulen überrepräsentiert, die Mehrheit der Kinder aus diesen Familien besucht aber Haupt- bzw. Realschulen (*WOCKEN* 2005, 41). Auch die gelegentlich überschaubaren Wirkungen von Programmen, in denen versucht wird, das häusliche Vorlesen dadurch zu verstärken, dass man den Kindern Bücher mit nach Hause gibt (*DEVER/BURTS* 2002), spricht gegen eine herausragende Bedeutung von Literacy-Umgebungs-Variablen.

Mit 5 oder 6 Jahren entwickelt sich bei den meisten Kindern eine Sensibilität für die Lautstruktur der gesprochenen Sprache. Kinder lernen in Gedichten oder Liedern Reime kennen. Sie lernen Lieder, in denen Laute ersetzt oder weggelassen werden. Und wenn man darauf achtet, kann man feststellen, dass sie zunehmend Laute aus der gesprochenen Sprache heraushören können bzw. Wörter in Laute zerlegen können oder umgekehrt aus Lauten Wörter bilden können. Diese Kompetenzen werden in der Fachliteratur als Phonologische Bewusstheit bezeichnet.

Die phonologische Bewusstheit ist eine wichtige Voraussetzung der Lese- und Schreibentwicklung. Man weiß seit vielen Jahren, dass Probleme in der phonologischen Bewusstheit Probleme in der späteren Lese und Schreibentwicklung vorhersagen können. Und die Förderung der phonologischen Bewusstheit hat nachhaltige positive Auswirkungen auf das Lesen und Schreiben. Man kann die phonologische Bewusstheit deshalb als Schlüssekomptenz der frühen Lese- und Schreibentwicklung bezeichnen. Die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit wird einsichtig, wenn man die nächste Entwicklungsstufe betrachtet. Denn die ersten Schritte des schulischen Lesens, das langsame Erlesen von einfachen Wörtern Laut für Laut oder die ersten Schritte des Schreibens im eigentlichen Wortsinn, in denen Kinder so schreiben wie man spricht (phonetisches Schreiben), beruhen darauf, dass sich Kinder die regelhaften Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben aneignen (Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln). Wer Buchstaben in Laute umwandelt und auf Basis der erlesenen Lautfolge Hypothesen darüber entwickelt, welches Wort die gelesenen Buchstaben bilden, der muss eben dies können: Laute aus gesprochener Sprache heraushören, Wörter in Laute zergliedern, Wörter aus Lauten zusammensetzen.

Die nächste Entwicklungsstufe ist dadurch gekennzeichnet, dass beim Schreiben schrittweise Rechtschreibregeln integriert werden bzw. beim Lesen Automatisierungsvorgänge einsetzen. Kinder erwerben nach und nach Kenntnisse über die Zusammensetzung von Wörtern. Sie müssen Endungen nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erlesen, sondern die Kinder wissen schon nach den ersten Buchstaben, welches Wort hier zu erlesen ist. Anders formuliert: Sie nutzen ihr zunehmendes Wissen über Wörter, Satzkonstruktion und Kontext dazu, Hypothesen über wahrscheinliche Worte, Worteile, Nebensätze oder gar Sätze zu bilden. Als kompetente Leser erlesen sie nur noch sehr selten Passagen des Textes Buchstabe für Buchstabe. Ihre Augen gleiten nicht über den zu lesenden Text, sondern sie springen ruckweise von einem charakteristischem Merkmal zum nächsten. Denn ihr Lesen ist kein Erlesen mehr, sondern letztlich die Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen über Wörter und Sätze in dem Text, den sie lesen wollen.

Parallel zu dieser Entwicklung bildet sich bei kompetenten Lesern und Schreibern der sogenannte Wortbildspeicher aus. Ohne ein im Gedächtnis abgespeichertes Bild von häufigen Worten sind die genannten Automatisierungsprozesse nicht denkbar. Und ohne sie ist auch ein orthographisch korrektes Schreiben nicht möglich.

Denn Rechtschreibregeln und phonetisches Wissen allein reichen in der deutschen Sprache noch lange nicht aus, um orthographisch korrekt zu schreiben.

Unter normalen Bedingungen schulischer Förderung bilden sich mit dem Erwerb der technischen Voraussetzungen des Lesens und Schreibens auch die wesentlichen Reading-Literacy-Kompetenzen heraus. D.h. Kinder lernen z. B. zwischen für den Text bedeutsamen und wenig bedeutsamen Passagen unterscheiden, können Texte nach ihren Hauptaussagen zusammenfassen, entnehmen Tabellen die wesentlichen Informationen und nutzen schließlich Geschriebenes in aller Form, um für sie wesentliche Informationen zu erfassen.

3. Lese- und Schreibentwicklung bei Migrantenkindern

Die beschriebenen Entwicklungsstufen des Lesens und Schreibens durchlaufen Kinder anderer Muttersprache, die in Deutsch alphabetisiert werden, nach allem, was bekannt ist, in etwa gleicher Weise. Allerdings kommen im Vergleich zu deutschen Muttersprachlern einige Besonderheiten hinzu, die die von der Literatur immer wieder beschriebenen Probleme zu erheblichen Teilen erklären können.

Die Entwicklung von Vorformen des Lesens und Schreibens bzw. von frühen Formen der Literalität dürfte z. B. bei vielen Migrantenfamilien dadurch beeinträchtigt sein, dass Schriftkultur häufig eine untergeordnete Rolle spielt. Repräsentative Zahlen existieren hier nicht, aber es scheint nicht unbedingt selten zu sein, dass Migration und Herkunft aus einem bildungsfernen Milieu in Kombination auftreten. In solchen Fällen ist die Lese- und Schreibentwicklung schon in sehr frühen Phasen beeinträchtigt.

Kinder anderer Muttersprache durchlaufen zwar ebenso wie ihre deutschen Altersgenossen eine Entwicklungsphase, in der sie für die Lautstruktur der Sprache besonders sensibel sind. Allerdings vollzieht sich die Entwicklung der Phonologischen Bewusstheit bezogen auf die Lautstruktur ihrer Muttersprache. D.h. sie lernen Laute ihrer Muttersprache aus gesprochender Sprache herauszuhören. Sie lernen, aus welchen Lauten Wörter ihrer Muttersprache bestehen. Anders als ihre deutsche Altersgenossen müssen sie aber zusätzlich auch ihnen z.T. fremde (deutsche) Laute erlernen, und dies gelegentlich, ohne dass in ihrem Umfeld auch nur ein Mensch die deutsche Sprache angemessen (d.h. in diesem Fall akzentfrei) beherrscht und ohne dass sie hier wirksame Unterstützung erhalten.

Genau an diesem Punkt setzt das Essener Training an: Es identifiziert die Problembereiche der gesprochenen Sprache und bietet besondere Förderung an. Anders formuliert: Weil die deutschen Vokale für Kinder anderer Muttersprache z. T. fremd sind, spielt die Auseinandersetzung mit den Vokalen in diesem Trainingsprogramm eine besonders wichtige Rolle. Denn: Wer Probleme hat, die entsprechenden Laute korrekt auszusprechen, wer Probleme hat, die entsprechenden Laute aus der gesprochenen Sprache herauszuhören, der dürfte auch Probleme beim phonetischen Schreiben haben. Und es dürften auch Probleme beim synthetisierenden Erlesen entstehen.

Auch auf der Stufe des Schreibens nach Rechtschreibregeln bzw. in den Automatisierungsprozessen sind Migrantenkinder benachteiligt. Eine Vielzahl von Rechtschreibregeln basiert auf phonetischen Besonderheiten. Dies betrifft z. B. die Konsonantenverdopplung (nach kurzen Vokalen kann im deutschen der nachfolgende Konsonant verdoppelt werden)[2] und die Dehnung (lange Vokale können mit einer Verdopplung des betreffenden Buchstabens, mit der Einfügung eines Dehnungs-H´s oder beim Laut /i/ mit der Einfügung eines Dehnungs-E´s gekennzeichnet werden) [3]. Wer Probleme mit den Vokalen hat, ist hier ganz offensichtlich in Schwierigkeiten.

Die Probleme bei den Automatisierungsprozessen entstehen anders. Hier sind Wortschatzprobleme und Grammatikprobleme wichtig. Fehlende Worte behindern nicht nur das Leseverständnis. Denn Wörter, die nicht bekannt sind, können nicht in die Silben-, Wort- oder Satzerwartung eingehen. Es muss also ein größerer Anteil der Worte erlesen werden. In die gleiche Richtung wirken

[2] z.B. Schreibung der Wörter “Ratte”, “Matte”, “Sonne”, “Wonne”, Fluss usw.

[3] z.B. Schreibung der Wörter “Lehrer”, “Aal”, “Biene”, “Boot” usw.

grammatikalische Probleme. Probleme beim Satzbau bzw. bei Geschlecht und Fall der Wörter wirken sich analog aus. Wenn man nicht weiß, welche Worte, welche Endungen, welche Artikel zu erwarten sind, dann muss derlei erlesen werden.

Dass am Ende der Lese und Schreibentwicklung bei vielen Migrantenkindern nur eingeschränkte Fähigkeiten im Literacy-Bereich stehen, wird so nachvollziehbar. Aufgewachsen in Familien ohne oder mit wenigen Büchern, alphabetisiert vielfach ohne ausreichende Deutschkenntnisse im mündlichen Sprachgebrauch (Wortschatzprobleme, Grammatikprobleme), ohne gezielte Förderung bezogen auf die ihnen fremde Lautstruktur der deutschen Sprache, ist es eigentlich eher überraschend, dass Migrantenkinder altersangemessene Kenntnisse im Lesen und Schreiben entwickeln, als dass Lernentwicklungsverzögerungen eintreten. Eine gezielte und frühe Förderung ist wirklich sinnvoll.

Das Essener Training versucht, in einer wichtigen Entwicklungsstufe gezielte Förderangebote bereit zu stellen. Dass die Phonologische Bewusstheit im Zentrum der Förderung steht, und nicht etwa Fördermaterialien für den schulischen Bereich entwickelt werden, hat damit zu tun, dass die Phonologische Bewusstheit letztlich als Schlüsselkompetenz des Schriftspracherwerbs eingestuft werden kann. Eine Sozialisation in Familien ohne Bücher macht zwar Probleme im Lesen und Schreiben wahrscheinlicher. Aber Kinder können das Lesen und Schreiben erlernen, ohne dass zu Hause auch nur ein einziges Buch steht, ohne dass ihre Eltern lesen und schreiben. Literacy-Umgebungsvariablen sind zwar wichtig, sie sind aber offenbar nicht zwingend für einen angemessenen Schriftspracherwerb notwendig. Dagegen gilt: Ohne eine angemessen entwickelte Phonologische Bewusstheit ist der Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (also Buchstaben-Laut-Zuordnungs-Regeln) kaum angemessen möglich. Und ohne GPK Regeln kann das synthetisierende Erlesen, ist das phonetische Schreiben nicht gelingen.

Trainingsprogramme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit sind zudem ein nachweislich hoch effektives Verfahren zur Förderung von Lese- und Schreibentwicklung, insbesondere von schwachen Schülern. Das Essener Training setzt also mit seinen Förderangeboten an einem Punkt der Entwicklung an, der hoch bedeutsam ist und mit dem gute Erfolge erzielt werden können.

4. Grundsätze bei der Förderung

Wer in der Sprachförderung arbeiten möchte, benötigt mehr Informationen, als dieses Handbuch bereit stellen kann. Sinnvoll ist die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Sprachförderung, nach Möglichkeit auf das Essener Training ausgerichtete Fortbildungsveranstaltungen bzw. Workshops. An die Stelle solcher Fortbildungen kann auch die kollegiale Lektüre des im Jahr 2008 bei Kohlhammer erscheinenden Buches "Lese/Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie" (Mand 2008) treten. Das Buch ist u.a. explizit auf die praktische Arbeit in Kitas ausgerichtet. Besondere Bedeutung haben insbesondere die sich auf die Lese/Schreibentwicklung von deutschsprachigen Kindern (1. Kapitel), auf die Lese-Schreibentwicklung von Migrantenkindern (2. Kapitel), auf die diagnostische Arbeit Kapitel (5. Kapitel) und auf Sprachfördermethoden in Kitas beziehenden Anteile des Buches.

Wie soll die Förderung durchgeführt werden?

Zunächst ist es wohl wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Arbeit mit dem Essener Trainingsprogramm kindgerecht erfolgen soll. Die Lernmotivation ist bei den meisten Kindern im Vorschulalter noch sehr ausgeprägt. Die meisten von ihnen freuen sich auf die Schule. Und für sie ist alles positiv besetzt, was mit Lernen zu tun hat. Und hieran soll sich durch die Arbeit mit dem Essener Training nach Möglichkeit nichts ändern. Das heißt: Die Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen, die die Förderung durchführen, müssen nach Möglichkeit vermitteln, dass alles, was mit Sprache zu tun hat, wirklich interessant ist, dass das Lernen Spaß macht. Es handelt sich also zwar durchaus um ein wichtiges Angebot für Vorschulkinder. Es soll aber nicht der Eindruck entstehen, hier werde unterrichtet.

Es ist weiter wichtig, dass die Angebote regelmäßig stattfinden. Die Dauer der durchschnittlichen Fördereinheiten beträgt etwa 20 bis 30 Minuten. Diese Fördereinheiten zeigen nur dann Wirkung, wenn sie regelmäßig erfolgen. Es ist also hilfreich, wenn man eine feste Zeit im Verlauf des KITA-Tags hat, um die Förderung durchzuführen. Nicht vermeidbare Unterbrechungen durch Ausflüge oder z. B. durch Feiertage sollen nicht durch eine zeitliche Ausdehnung der Trainingseinheiten (also z. B. von 20 auf 40 Minuten) kompensiert werden, sondern dadurch, dass die Förderung über einen längeren Zeitraum durchgeführt wird. Die Reihenfolge der Einheiten soll sich nicht ändern.

Fehlen einige Kinder über einen längeren Zeitraum (Urlaubsreisen o.ä.) kann dies den Lernerfolg zwar beeinträchtigen. Aber in der Regel dürfte es kaum möglich sein, für diese Kinder ein gesondertes Förderprogramm durchzuführen. Sie steigen in diesem Fall dann in das Training ein, wenn sie wieder zurückgekehrt sind.

Wer soll an der Förderung teilnehmen?

Das Essener Training ist für den Elementarbereich konzipiert. Dies hat vor allem damit zu tun, dass eine Förderung der phonologischen Bewusstheit nachweislich effektiver ist, wenn sie kurz vor der Einschulung erfolgt. Fehlt eine solche Förderung, lassen sich die Übungen bei einiger Modifikation (z.B. Zusammenfassung von Trainingseinheiten, Kombination der Lautvorstellung mit Buchstabeneinführung) gut in schulischen Zusammenhängen einsetzen. Es ist aber vermutlich nicht sinnvoll, das Trainingsprogramm mit 10- oder 11jährigen Kindern durchzuführen, auch dann nicht, wenn die Kinder in diesem Alter noch immer die betreffenden Probleme zeigen (LRS, Legasthenie, Lernbehinderung). Je älter die Kinder, desto weniger Wirkung zeigen Trainingsverfahren zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Und dies gilt alle Wahrscheinlichkeit nach auch für das Essener Training. Kinder, denen dieser Weg des Schriftspracherwerbs verschlossen ist, benötigen andere Angebote (ausführlicher bei Mand 2008).

Ob in Kita oder Schule - es ist auch wichtig, dass im Rahmen der Arbeit mit dem Trainingsprogramm nicht der Eindruck entsteht, dass hier einige wenige Kinder Sprachförderung benötigen, weil sie nicht gut Deutsch sprechen. Viele Kitas machen Sprachförderangebote lediglich für Risikokinder, also für Kinder, von denen sie z.B. aus der diagnostischen Arbeit wissen, dass Sprachentwicklungsrückstände bestehen. Dieses Vorgehen ist in mehrfacher Hinsicht problematisch.

Das Problem besteht zunächst darin, dass die meisten diagnostischen Instrumente, die verwendet werden, um Probleme in der phonologischen Bewusstheit zu diagnostizieren, nicht auf die besonderen Probleme von Kindern anderer Muttersprache ausgelegt sind. In den Begleituntersuchungen zur Entwicklung des Essener Trainings haben wir z. B. feststellen können, dass die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund, die im Bielefelder Screening [4] unauffällig sind, im Aktiven Wortschatztest [5] weit unterdurchschnittlich abschneiden. Weil Migrantenkinder häufig zunächst eine Lernsprache entwickeln, mit der sie alltägliche Anforderungen gut bewältigen, fallen die Lücken im alltäglichen Umfeld kaum auf. Hätten wir nicht mehrere Testverfahren kombiniert, so wären in der Pilotstudie mehrere Kinder aus der Sprachförderung herausgefallen, die ganz offensichtlich dringend der Förderung bedürfen.

Zweitens gibt es Hinweise aus der vergleichenden Integrationsforschung, die die Einrichtung von Sprachfördergruppen, die nur aus Risikokindern bestehen, als zweifelhafte Maßnahme erscheinen lassen. In fast allen Studien der letzen 20 Jahre, die die Lernentwicklung von lernbehinderten Kindern in Sondereinrichtungen mit der Lernentwicklung von lernbehinderen Kindern in integrativen Einrichtungen vergleichen, schneiden Integrationskinder deutlich besser ab [6]. Es ist zwar nicht ganz klar, ob wirklich vergleichbare Kinder an diesen Studien teilgenommen haben. Aber in der Summe sprechen die Befunde doch ziemlich deutlich gegen die Annahme, dass es richtig ist, Fördergruppen, Klassen oder Schulen zu bilden, die ausschließlich aus Problemkindern bestehen. Denn Kinder lernen zu sehr großen Anteilen durch das Vorbild ihrer (nicht behinderten) Altersgenossen. Und das Vorbild der altersgleichen Mitschüler ist offenbar wichtiger als die Sonderbedingungen der Fördergruppen (Gruppengröße, Ausbildung der Lehrer/innen). Lernbehinderte Kinder in Integrationsklassen entwickeln sich besser als lernbehinderte Kinder in Förderschulen. Angewandt auf das hier diskutierte Feld bedeutet dies: Nur sprachauffällige oder nur

[4] Das Bielefelder Screening ist ein weit verbreitetes diagnostisches Instrument zur Diagnose von Auffälligkeiten in der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit. Es enthält z. B. Reimaufgaben und Nachsprechaufgaben. Mit ihm lassen sich sogenannte Risikokinder ermitteln, die Sprachförderangebote erhalten sollen.

[5] Der Aktive Wortschatztest ist ein ausdrücklich für die Arbeit mit Migrantenkindern entwickeltes Testverfahren. Zentrales Material ist hier ein Bildkartenbuch. Vor allem zwei Fragetypen (Was ist das? Was macht der?) sollen die Entwicklung des Aktiven Wortschatz erheben.

[6] Eine ältere Literaturübersicht findet sich bei Hildeschmidt/Sander 1995. Aktuelle Übersichtsbeiträge finden sich bei Nacken//Pijl//Mand (2003) oder Hinz (2008). Bestätigt werden die Befunde auch durch die Hamburger LAUF-Studie, die Niedersachsen- und Brandenburgstudie von Wocken (2005)

Migrantenkinder in die Sprachförderung zu geben, beraubt diese Kinder einer wichtigen Anregung, die Lehrer/innen und Erzieher/innen kaum ersetzen können: Den Kindern fehlt das Sprachvorbild gleichaltriger Kinder deutscher Muttersprache.

Es ist also sinnvoll, alle Vorschulkinder in die Sprachförderung einzubeziehen. Man sollte auch keine Sprachfördergruppen nur mit Kindern einer Muttersprache bilden. Denn auch in diesen Gruppen fehlt das Sprachvorbild der gleichaltrigen deutschen Muttersprachler. Geichzeitig gilt: Deutschen Muttersprachlern schadet es nicht, ein Training zu durchlaufen, das in die Lautstruktur der deutschen Sprache einführt. Sondern es nutzt ihnen.

Auf das Problem, dass letztlich Kinder sehr unterschiedlicher Sprachkompetenzen in die Förderung kommen, sollten Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen eingehen, in dem sie die schwächeren Kinder mit Migrationshintergrund das Tempo vorgeben lassen. Darüber hinaus gibt es in fast jeder Einheit schwierige und leichte Aufgaben und damit einige Möglichkeiten zu inneren Differenzierung.

Auf die Frage, ob Kinder, die keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben, von der Förderung profitieren können, gibt es derzeit keine empirisch belastbare Antwort. Das Essener Training ist eine Art systematische Erkundung der Lautstruktur der deutschen Sprache. Es ist zumindest nicht auszuschließen, dass derlei auch dann positive Auswirkungen hat, wenn nur geringe Deutschkenntnisse vorliegen. Die Bildaufgaben haben aller Voraussicht nach eine positive Auswirkung auch auf die Entwicklung des Wortschatzes und es kann auch nicht falsch sein, mit Reimaufgaben, mit Lautspielen oder Liedern konfrontiert zu werden.

Das Trainingsprogramm ist jedoch nicht für Kinder konzipert, die schwerwiegende Sprach- oder Hörbehinderungen haben. Hier sind entweder erhebliche Änderungen notwendig. Oder das Programm kann überhaupt nicht durchgeführt werden. Die Eignung der Materialien für Kinder mit anderen Behinderungen hängt vom Einzelfall ab. In integrativen Gruppen sind u. U. individuelle Abweichungen vom Trainingsprogramm sinnvoll (z. B. einfachere Aufgaben für Integrationskinder).

Wer soll die Förderung durchführen?

Die Sprachförderung sollte nur von Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen durchgeführt werden, die akzentfrei Deutsch sprechen. Die korrekte Aussprache der jeweiligen Laute ist sehr wichtig. Erfolgt eine Förderung durch Mitarbeiter, die selbst nicht akzentfrei die deutsche Sprache beherrschen, so wird eine positive Entwicklung der Kinder weniger wahrscheinlich. Unter Umständen kann die Durchführung des Trainings dann sogar schaden.

Die Sprachförderung sollte weiter nach Möglichkeit nicht durch Mitarbeiter durchgeführt werden, deren Aussprache eine deutliche dialektale Färbung hat. Denn auch dialektale Besonderheiten können den Lernerfolg beeinträchtigen.

Wichtig ist schließlich, dass jeweils ein/e Mitarbeiter/in pro Gruppe für die Durchführung der Förderung verantwortlich ist. Dies bedeutet zwar nicht, dass Vertretungen in Fällen von Urlaub oder Krankheiten nicht möglich sind. Aber es ist wichtig, dass die Verantwortlichkeiten klar geregelt sind. Die Kinder sollten eine/n feste/n Ansprechpartner/in haben. Und Erzieher/in oder Lehrer/in sollten genau wissen, welche Kinder wie auf die jeweiligen Angebote reagiert haben.

Es ist unverzichtbar, dass die Mitarbeiter, die die Sprachförderung letztlich anbieten, das Handbuch sorgfältig und vollständig durchlesen, an einer Fortbildung zum Essener Training teilnehmen oder sich mit kollegialer Lektüre des Lehrbuchs (Mand 2008) auf die Sprachförderung vorbereiten. Es ist sicher nicht ausreichend, sich ausschließlich die Förderangebote anzuschauen. Das Lautsystem der deutschen Sprache ist eine komplexe Angelegenheit. Und die meisten Erzieher/innen oder viele Lehrer/innen dürften selbst keine differenzierten Kenntnisse in Sachen Phonetik haben. Zwar bieten inzwischen fast alle Leselehrgänge auch eine kurze Einführung in die Lautstruktur der deutschen Sprache an. Aber vielfach verbleibt dies auf der Ebene (gelegentlich auch noch unvollständiger oder fehlerhafter) Anlauttabellen. Zumindest grundlegende Kenntnisse, welche Phasen Kinder in ihrer Lese- und Schreibentwicklung durchlaufen, sind insbesondere für Mitarbeiter wichtig, die derlei nicht im Rahmen ihrer Ausbildung kennen gelernt haben, z. B, weil sie schon länger in ihrem Beruf arbeiten. Es reicht deshalb auch nicht aus, von Mitarbeiter/innen, die bereits mit dem Programm gearbeitet haben, kurz eingeführt zu werden und sich ansonsten auf die Fördermaterialien zu konzentrieren.

Wie sollen die Eltern informiert werden?

Die Arbeit mit dem Essener Trainingsprogramm unterscheidet sich nicht wesentlich von den üblichen Angeboten vorschulischer Erziehung für Kinder. Es reicht deshalb in der Regel völlig aus, in den jeweiligen Elternnachmittagen oder in

Elternbriefen darauf hinzuweisen, dass auch Sprachförderangebote für Vorschulkinder gemacht werden.

Es ist also in aller Regel nicht hilfreich, das Programm als besonderes Sprachfördertraining oder gar als Sprachfördertraining für Ausländerkinder darzustellen. Denn dies könnten Eltern deutscher Muttersprache als Hinweis darauf verstehen, dass das Training nicht für ihre eigenen Kinder geeignet sein könnte.

Manchmal sind Eltern aus Migrantenfamilien sehr an einer Sprachförderung ihrer Kinder interessiert. Dies ist im Prinzip unterstützenswert, birgt aber gelegentlich die Gefahr, dass das Falsche getan wird und dass zu viel getan wird. Dies soll nicht heißen, dass Eltern die Sprachentwicklung ihrer Kinder nicht richtig unterstützen können. Aber es ist sicher nicht sinnvoll, wenn Eltern mit Migrationshintergrund Aufgaben aus dem Sprachförderprogramm auch zu Hause durchführen.

Eltern, die ihren Kindern in Sachen Sprache Unterstützung anbieten wollen, sollte zunächst geraten werden, regelmäßig vorzulesen, und dies auch weit über die Einschulung hinaus (bis zu dem Zeitpunkt, an dem Kinder selbständig Bücher lesen und kein gemeinsames Vorlesen mehr wünschen). Das Vorlesen macht Kinder mit Texten bekannt, die sich in ihrer Struktur sehr deutlich vom alltäglichen Sprachgebrauch unterscheiden. Vorlesen erweitert nachweislich den Wortschatz der Kinder. Und auch die Grammatikentwicklung kann deutlich profitieren. Es ist dabei keineswegs sinnlos, wenn das Vorlesen z. B. aufgrund fehlender Sprachkenntnisse der Eltern in einer nicht deutschen Muttersprache erfolgt. Denn eine mögliche Gefahr für die Sprachentwicklung von Migrantenkindern besteht darin, dass sie in beiden Sprachen, also in ihrer Muttersprache und im Deutschen keine ausreichenden Sprachkenntnisse erwerben.

Eltern, die keine deutschsorachigen Kinderbücher vorlesen können, sollte aber empfohlen werden, mit ihren Kindern gemeinsam deutschsprachige Hörbücher für Kinder anzuhören. Hilfreich kann auch der Hinweis sein, den TV Konsum deutlich einzuschränken (maximal 30 Minuten), zumindest für eine bestimmte Zeit auf Fernsehprogramme in der Muttersprache zu verzichten und dem Kind deutsche Programme anzubieten. Hilfreich ist weiter alles, was die jeweiligen Kinder dazu bringt, Deutsch zu sprechen. D.h.: Es ist besser, wenn Kinder aus Migrantenfamilien ihre Freizeit (auch) mit Kindern deutscher Muttersprache verbringen, als wenn sie ausschließlich mit Kindern ihrer eignen Muttersprache spielen. Unterstützen können Eltern solche Kontakte, indem sie ihre Kinder in Sportvereinen anmelden, die auch von Familien deutscher Muttersprache genutzt werden oder indem sie Kinderfreizeitangebote von Kirchengemeinden oder städtischen Trägern nutzen. Als allgemeine Orientierungsregel kann formuliert werden: Je mehr die Notwendigkeit besteht, deutsch zu sprechen, desto besser werden die Deutschkenntnisse. Und gute Deutschkenntnisse sind unverzichtbar, wenn Kinder in Deutsch alphabetisiert werden.

Die im Training enthaltene Vorstellung der Laute der deutschen Sprache könnte bei einigen Eltern den Eindruck entstehen lassen, ihre Kinder würden im Rahmen des Trainings das Lesen und Schreiben erlernen. Diesem Eindruck muss energisch widersprochen werden. Denn das Essener Training führt ein in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache. Kenntnisse in diesem Bereich sind eine wichtige Voraussetzungen für die Alphabetisierung. Aber hier handelt es sich definitiv nicht um einen Lese- oder Schreiblehrgang. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Eltern die Sprachförderarbeit zu Hause nicht durch eine Buchstabeneinführung unterstützen sollen. Denn hier sind viele folgenschwere Fehler möglich. Das Essener Training sollte unbedingt nur in der KITA, in der Grundschule oder in therapeutischen Zusammenhängen durchgeführt werden. Eltern, die die Sprachentwicklung ihrer Kinder unterstützen wollen, sollten sich auf Vorlesen bzw. auf das Erzählen von Geschichten oder Märchen oder andere altersübliche Angebote beschränken.

Kooperationen mit der Grundschule

Eine Kooperation mit der Grundschule ist in jedem Falle hilfreich. Im Optimalfall erfolgt die Förderung in enger Absprache mit den jeweiligen Lehrer/innen oder unter Beteiligung der Lehrer/in selbst. Es ist sehr hilfreich, wenn die die Förderung durchführenden Pädagog/innen darauf hinwirken, dass Lehrer-Materialien des Essener Trainings (z.B. das Anlaut-Lernplakat und die Lautvorstellungskarten) auch in der Alphabetisierung eingesetzt werden. Die Kinder haben es dann einfacher beim Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (Laut-Buchstabe-Zuordnung). Der Vorteil des Essener Trainings: Es werden alle Laute der deutschen Sprache vorgestellt. Und die Kinder sind sensibilisiert für unterschiedliche Varianten der jeweiligen Laute (Länge-Kürze, Betonung). Die Lehrer/innen sollten auf die Homepage und die dortigen Download-Möglichkeiten hingewiesen werden.

Das Training umfasst 49 Einheiten, ist also theoretisch in zehn Wochen a fünf Werktagen durchzuführen. Zehn Wochen ohne Feiertage, ohne besondere Unternehmungen, ohne Ferien sind aber im Kita-Jahr eher selten anzutreffen Es ist deshalb sinnvoll, in den Planungen derlei voraussschauend einzubauen und das Programm so zu platzieren, dass es sicher mit Beginn der Schulsommerferien vor der letzten Einschulung beendet ist. Unterbrechungen sind in der Regel kaum zu vermeiden. Es ist aber hilfreich, die Förderung so zu planen, dass die Unterbrechungen nicht zu zahlreich sind bzw. nicht zu lange andauern.

Bei der Erstellung des Trainings haben wir einige Zeit darauf verwendet, über die richtige Reihenfolge der Übungseinheiten nachzudenken.

Die Wirksamkeitsüberprüfung basiert auf einem in der vorgesehenen Reihenfolge durchgeführten und vollständigen Training. Die Platzierung der Einheiten in anderer Reihenfolge oder eine Anwendung von nur Teilen des Trainings kann die Wirksamkeit möglicherweise erheblich beeinträchtigen.

Ein Ausschluss von Kindern, die über einen längeren Zeitraum nicht teilnehmen können, ist aber nicht sinnvoll. Denn es ist besser ein Training zu erhalten, das länger unterbrochen wurde, als ein Training, das vollständig abgebrochen wurde. Im Einzelfall kann es ggf. sinnvoll sein, ausgefallene Einheiten in kleiner Gruppe nachzuholen. Dies sollte aber nicht geschehen, indem die Trainingseinheit für einige Kinder verlängert wird. Besser ist die Durchführung einer zweiten Trainingseinheit mit einigen Stunden Abstand.

5. Das Training

5.1 Methodische Hinweise zur Durchführung der Übung

Für alle Übungseinheiten ist ein ritualisierten Einstieg und ein ritualisierten Ausklang sinnvoll. Die Übungen finden häufig im Stuhlkreis statt. Wenn Ruhe eingekehrt ist, kann die Sprachförderung beginnen. In der Regel erklärt dann der/die Erzieher/in der/die Lehrer/in, welches Spiel, welche Übung für heute vorgesehen ist. Der Ausklang kann darin bestehen, dass man erklärt, was in der nächsten Einheit vorgesehen ist.

Die Kinder legen im Rahmen der Sprachförderung einen Sprachhefter an. In ihm werden nach und nach alle Arbeitsblätter abgelegt, die im Rahmen des Trainings bearbeitet werden. Der Sprachhefter soll einen festen Platz haben (Schrank oder Regal) und namentlich gekennzeichnet sein. Es ist hilfreich, wenn im Raum, in dem die Sprachförderung durchgeführt wird, das auf einen Plakatkarton aufgezogene Anlaut-Lernplakat dauerhaft aufgehängt ist. Jeder Laut der deutschen Sprache wird hier durch ein Anlautbild dargestellt. Nach jeder Lautvorstellungssitzung kann ein Kind die jeweilige Abbildung kolorieren (z.B. mit Buntstiften). So bekommen die Kinder veranschaulicht, welche Laute sie schon kennen.

Zentraler Bestandteil des Essener Trainings sind die Lautvorstellungen. Die Laute der deutschen Sprache stehen im systematischen Wechsel immer wieder im Mittelpunkt einer Sitzung.

Diese Lautvorstellungen haben immer die gleiche Struktur. Am Anfang nimmt der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in Bezug auf die vorangehende(n) Sitzungen und erinnert noch einmal an die dort besprochenen Laute. In einem zweiten Schritt wird der Laut benannt, der nun in der heutigen Sitzung vorgestellt wird. Der Laut wird mehrfach vorgesprochen und nachgesprochen. Es folgen dann je nach Sitzung unterschiedliche Übungen, die darauf hinauslaufen, Gegenstände zu identifizieren, die den gesuchten Laut enthalten. Abschließend wird das jeweilige Anlautbild / Arbeitsblatt ausgeteilt, das im Sprachhefter abheftet wird. Auf Wunsch können die Kinder die jeweiligen Anlautbilder kolorieren. Ein Kind malt das Anlautbild auf dem Anlaut-Lernplakat aus. Reichen die motorischen Fähigkeiten der Kinder nicht für eine zuverlässig saubere Kolorierung aus, so kann man auch die jeweiligen Anlautbilder des Memories ausdrucken, kolorieren lassen und das schönste Bild ausschneiden und einkleben.

Um die Lautvorstellung angemessen durchführen zu können, ist unbedingt erforderlich, dass die jeweiligen Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen sich selbst mit der phonetischen Struktur der deutschen Sprache auseinandersetzen. Das Essener Training orientiert sich hier an einer Übersicht von Belke (1999, 118 f.). Ausführlichere Informationen finden sich bei Mand (2008).

Die Auseinandersetzung mit der phonetischen Struktur der deutschen Sprache zeigt zunächst, dass die deutsche Sprache deutlich mehr Laute als Buchstaben besitzt. Dies führt dazu, dass einige Buchstaben für mehrere Laute stehen (z. B. das -e-) bzw. einige Laute aus mehreren Buchstaben gebildet werden (z. B. /au/). Darüber hinaus gibt es allerdings auch einige Laute, die aufgrund besonderer Rechtschreibregeln durch unterschiedliche Buchstaben verschriftet werden.

Dies gilt z.B. für den Laut /ei/ (”keiner” aber auch “Kaiser”) oder auch für das kurze /e/ (enthalten im Wort ”Bäcker” aber auch im Wort “lecker”).

Nun ist möglich, dass Kinder im Rahmen der Übungen zur Lautvorstellung phonetisch richtige, aber orthographisch falsche Angaben machen (z.B. indem sie im Wort Bäcker ein /e/ hören). Im Essener Training steht die phonetische Struktur im Vordergrund. Es ist also wichtig, in solchen Fällen festzustellen, dass der Laut richtig “herausgehört” wurde und derlei nicht etwa als Fehler zu bezeichnen. Erfolgt das Training erst nach Einschulung, dann (und nur dann) sollten die jeweiligen Lehrer/innen immer zwischen der Kinderschreibung (der phonetischen Schreibung) und der Erwachsenenschreibung (der orthographisch korrekten Schreibung) unterscheiden. Eine Verfestigung orthographisch falscher Schreibungen kann z. B. vermieden werden, wenn neben die Schreibung der Kinder stets die Übersetzung der frei geschriebenen Texte in Erwachsenenschrift gestellt wird (auf der linken Seite eines Doppelhefts schreibt das Kind, auf der rechten Doppelheftseite der Lehrer).

Auch dialektale Besonderheiten können zu falscher Benennung von Lauten führen. In einem solchen Fall ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Kinder im Prinzip den richtigen Laut gehört haben, aber dass die meisten Erwachsenen in Deutschland das Wort anders aussprechen. Der Auslaut -er in Vater oder Mutter dürfte z.B. in vielen Regionen Deutschlands wie /a/ ausgesprochen werden. Hört ein Kind in einem solchen Wort das /a/, so muss man also einerseits bestätigen (Ja, das hast du richtig gehört!) aber andererseits auch einschränken (Die meisten Lehrer/innen in Deutschland sprechen das Wort aber anders aus: Vater ... Hörst du immer noch ein /a/ am Ende des Wortes?). Es ist also wichtig, dass die jeweiligen Lautvorstellungen und Beispielworte möglichst frei von dialektalen Besonderheiten ausgesprochen werden. Und die Kinder sollten die entsprechenden Worte auch nach Möglichkeit korrekt wiederholen können.

Besondere Schwierigkeiten können entstehen, wenn die Kinder Angehörige einer Sprachminderheit sind (Niederdeutsch, Friesisch u.a.) oder aufgrund einer anderen Muttersprache bei der Aussprache der jeweiligen Laute Fehler machen. Hier ist durch gemeinsame Wiederholung soweit wie möglich darauf zu achten, dass eine korrekte Aussprache zumindest langsam erreicht wird. Denn Laute, die man nicht sprechen kann, kann man in der Regel auch nicht aus gesprochener Sprache heraushören. Um diese Kinder nicht zu entmutigen, ist es ratsam, falsche Aussprachen nicht als solche zu kennzeichnen, sondern die jeweiligen Worte in richtiger Aussprache kommentarlos zu wiederholen und derlei auch außerhalb der Sprachförderung zu praktizieren.

Es ist auch nicht hilfreich, einige wenige Kinder immer wieder in den Mittelpunkt der Übungen zu stellen (z. B. weil sie Probleme mit der Aussprache der jeweiligen Laute haben). Dies kann im ungünstigen Fall zur Ausbildung eines Störungsbewusstseins führen. Und derlei könnte die weitere Sprach-, Lese- und Schreibentwicklung beeinträchtigen. Kinder lernen auch, indem sie hören, wie andere Kinder sprechen bzw. indem sie gemeinsam mit anderen Kindern Laute wiederholen. Die Entwicklung der Phonologischen Bewusstheit ist ein Prozess, der sich möglicherweise über mehrere Monate hinziehen kann. Geduld ist also durchaus angemessen.

Nun können auch Kinder deutscher Muttersprache, die reinstes Hochdeutsch sprechen, Probleme dabei haben, Laute aus gesprochener Sprache herauszuhören. Im Trainingsprogramm sind derlei “Fehler” immer freundlich zu kommentieren (z.B. so: “Nein, ich höre da einen anderen Laut. Hör noch einmal genau hin!”). Sollten sich jedoch nachhaltige Probleme in der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit zeigen, so könnte dies ein Hinweis auf anstehende Probleme im Schriftspracherwerb sein. Derlei kann man zum einen zum Anlass nehmen, entsprechende diagnostische Maßnahmen zu veranlassen (Testverfahren zur Phonologischen Bewusstheit) oder ggf. eine logopädische bzw. audiologische Untersuchung anregen. Probleme dieser Art können aber auch ganz andere Ursachen haben. Ein vertrauensvoller Austausch mit den Eltern oder den jeweiligen Spezialisten ist hier besonders wichtig.

Phonetische Kenntnisse sind wichtig. Kinder müssen im Verlauf ihrer Lese- und Schreibentwicklung lernen, welche Laute für welche Buchstaben stehen. Sie können ansonsten nicht synthetisierend (also Buchstabe für Buchstabe zusammensetzend) Wörter erlesen. Und auch die Rechtschreibung basiert in vielerlei Hinsicht auf phonetischem Wissen. Dies gilt zunächst für die Schreibung lauttreuer Worte (also Worte, die man so schreibt, wie man sie spricht). Aber auch einige Rechtschreibregeln basieren auf phonetischem Wissen. Das Essener Training soll nur eine erste Einführung in die Lautstruktur der deutschen Sprache bieten. Die Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben bleiben Aufgabe der Lese- bzw. Schreiblehrgänge des ersten Schuljahrs. Es ist deshalb sehr wichtig, dass bei den Übungen immer nur die Laute ausgesprochen werden und nicht die Buchstabennamen. Das heißt: Bei der Konsonantenvorstellung sind Buchstabennamen, also Bezeichnung wie /be/ für /b/, /ef/ für /f/ oder /ge/ für /g/ in jedem Fall zu vermeiden.

Es ist durchaus möglich, dass einige Kinder durch entsprechende Angebote aus dem Elternhaus bereits mit Buchstaben Bekanntschaft gemacht haben. Und es ist nicht ganz ungewöhnlich, dass diese Kinder im Verlauf des Trainings auf die Buchstabennamen hinweisen. In solchen Fällen sollten Sie umgehend erklären, dass die Erwachsenen sich Namen für Buchstaben ausgedacht haben, dass es aber in der Sprachförderung nur um Laute geht. Das Buchstabenlernen erfolgt in der Schule.

Einige Kinder sind bereits im Vorschulalter in der Lage, z. B. mit Anlauttabellen zumindest lauttreu zu schreiben oder (synthetisierend) zu lesen. Eine Einführung in das Lesen oder Schreiben sollte im Rahmen des Trainings aber in jedem Fall nur durch ausgebildete Lehrer/innen angeboten werden. Die Lese- bzw. Schreibentwicklung ist ein sehr sensibler Bereich. Ein nur um wenige Wochen zu langer Verbleib in einer Stufe der Lese- oder Schreibentwicklung kann unter Umständen erhebliche Störungen der Rechtschreibentwicklung hervorrufen, die nur sehr schwer zu beheben sind.

5.2 Die Übungseinheiten

1. Übungseinheit

Die erste Übungseinheit soll verdeutlichen, dass nun die Beschäftigung mit Lauten zum regelmäßigen Bestandteil des KITA-Tages gehören wird.

Man muss also erklären, wann, für wie lange (bis kurz vor dem Abschiedsfest), wie häufig (jeden Tag) die Sprachförderung stattfindet und wie viel Zeit sie täglich in Anspruch nehmen wird (etwa 10 Minuten). Wichtig ist auch, darauf hinzuweisen, was in der Förderung passieren soll (Etwa so: Bald werdet ihr in die Schule kommen und Lesen und Schreiben lernen. Dabei ist es ganz wichtig, dass man die Wörter, die man liest oder schreibt, auch genau hören kann) und was nicht (Es geht nicht darum, Lesen und Schreiben zu lernen. Das lernt ihr im ersten Schuljahr). Wichtig ist möglicherweise auch der Hinweis darauf, dass das Lernen so stattfindet, dass es Spaß macht (also mit vielen Spielen).

Als Einführung in das Thema “Hören” beginnt dann die Übung “Was ist hier drin?”. Man kann ruhig in die Übung einführen indem man sagt: Jetzt spielen wir das Spiel “Was ist hier drin?”.

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Vor dem/r Erzieher/in bzw. Lehrer/in steht ein kleiner Tisch.

Benötigt werden 7 Filmdosenpaare [7] gleicher Farbe mit den Füllungen: Sand, Reis, Erbsen, Zucker, Kandis, eine Murmel, zwei Büroklammern. In einem ersten Schritt werden die Dosen im geöffneten Zustand herumgezeigt (Frage: Was ist da drin?). In einem zweiten Schritt werden die Dosen geschlossen und gemischt, und schließlich in einer Reihe aufgestellt.

Das Spiel funktioniert wie folgt: Jedes Kind darf zwei Dosen schütteln. Glaubt es, es handele sich um ein Dosenpaar gleichen Inhalts stellt es die Dosen paarweise auf. Geht es davon aus, dass die Dosen mit unterschiedlichen Materialien gefüllt sind, stellt es die Dosen wieder genau an den Ort, von dem es sie weggenommen hat. Vermutungen über den Inhalt sind möglich. Die Auflösung (Öffnung der Dosen) erfolgt aber erst am Ende des Spiels, wenn alle Dosen paarweise aufgestellt sind.

Wenn das Spiel aufgelöst ist, wird die Übungseinheit beendet (Z.B. so: Das war die erste Einheit. Das ist genug für heute. Morgen geht es weiter).

2. Übungseinheit

In der zweiten Übungseinheit geht es noch einmal allgemein um das Hören. Wieder kann eine Einführung erfolgen, indem man sagt. was im Rahmen der Sprachförderung getan werden soll (Heute machen wir ein Spiel, das wieder etwas mit dem Hören zu tun hat).

Gegenstand der Übungseinheit ist das Spiel : “Was macht dieses Geräusch?“ Benötigt wird hierzu ein CD-Player, der die auf eine CD gebrannten Tondateien des Essener Trainings in angemessener Lautstärke wiedergeben kann bzw. ein MP3 Player mit Verstärker.

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Auf dem Boden vor dem/r Erzieher/in bzw. Lehrer/in steht der CD-Player.

Man kann das Spiel “Was macht dieses Geräusch?” so erklären:

“In dem heutigen Spiel geht es um Geräusche, die Dinge machen, mit denen wir zu tun haben. Wenn wir nicht darauf achten, bemerken wir manchmal die Geräusche nicht. Ihr sollt nun raten, welche Dinge hier aufgenommen wurden. Jedes Kind darf einmal raten. Die anderen müssen dann ganz leise

[7] Filmdosen lassen sich derzeit (noch) bei Fotolaboren beziehen. Man kann selbstverständlich auch andere Dosen verwenden.

sein und dürfen auch dann nichts sagen, wenn sie wissen, was für ein Geräusch aufgenommen wurde."

Als Geräusche wurden verwendet: Auto, Badewanne, Blockflöte, Fahrradklingel, Flasche, Fön, Geige, Gitarre, Glas, Glocke, Handmixer, Klospülung, Kückenwecker, Rasenmäher, Regen. Säge, Staubsauger, Wecker. Die Aufgabe: Herausfinden, was das Geräusch macht. Jedes Kind soll einmal raten. Eventuell kann man hier die Kinder nach Schwierigkeitsgrad der Geräusche auswählen.

Variationen des Spiels können dadurch erstellt werden, dass die Gruppe selbständig auf Geräuschsuche geht und entsprechende Geräusche aufnimmt (so die Technik hierzu vorhanden ist).

3. Übungseinheit

Nach einer Einführung (Heute machen wir Hörspiele mit einem Musikinstrument) zeigt der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in die Triangel.

Benötigt werden neben der Triangel ein Tuch zum Verbinden der Augen, evtl. eine Stoppuhr oder ein Handy mit Stoppuhrfunktion. Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. In der Mitte ist ein freier Stuhl.

"Wie lange hörst du die Triangel?"

Der/die Erzieher/in der/die Lehrer/in erklärt, dass man die Triangel, wenn man genau hinhört, sehr lange hören kann. Das Spiel "Wie lange hörst du die Triangel" soll helfen herauszufinden, wer am längsten die Triangel hören kann. Es funktioniert so, dass die Triangel angeschlagen wird und alle genau hinhören. Wer nach einiger Zeit die Triangel nicht mehr hört, soll aufzeigen. Wenn man eine Stoppuhr hat, kann man die Zeit stoppen, um beim nächsten Durchgang festzustellen, ob sich die Zeit verändert hat bzw. wer nun am längsten den Ton gehört hat.

"Wo ist die Triangel?"

Beim Spiel "Wo ist die Triangel?" sitzt ein Kind mit verbundenen Augen in der Mitte des Stuhlkreises. Eines der Kinder schlägt die Triangel an. Aufgabe für das Kind in der Mitte des Stuhlkreises: in die Richtung zeigen, aus der der Ton kommt. Das Kind, auf das gezeigt wird, steht auf und bleibt stehen. Die Augenbinde wird gelöst und das Kind weiß nun, ob es die Richtung richtig gehört hat.

Kinder mit (möglicherweise noch nicht diagnostizierten) Hörschäden oder Mittelohrentzündungen sind vermutlich überhaupt nicht in der Lage, die Richtung des Tons zu bestimmen. Grobe und wiederholte Fehleinschätzungen beim Richtungshören sind möglicherweise Anlass, die Eltern zu bitten, das jeweilige Kind beim Hals-Nasen-Ohrenarzt vorzustellen.

4. Übungseinheit

Der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in erklärt einleitend, dass es bisher allgemein um das Hören von Geräuschen gegangen sei, aber dass ab heute das Sprechen im Vordergrund steht. Hier sei heute ein Spiel vorgesehen.

Die Kinder sitzen hierzu im Stuhlkreis.

Beim Spiel "Stille Post" flüstert der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in ihrem Sitznachbarn ein Wort ins Ohr, der dieses Wort wiederum seinem Sitznachbarn ins Ohr flüstert. Das Wort geht geflüstert reihum, bis der/die Letzte im der Reihe laut sagt. was er/sie verstanden hat. Hierbei sind insbesondere bei zusammengesetzten Worten oder kurzen Sätzen fehlerhafte Weitergaben möglich.

5. Übungseinheit

Lautvorstellung langes und kurzes A

Die erste Sitzung der Lautvorstellung bedarf einiger Erläuterungen für die Kinder. Man sollte z. B. einleitend darauf hinweisen, dass Sprechen letztlich nichts anderes ist, als Geräusche machen. Namen von Dingen, Tieren und Menschen (also Worte) bestehen aus vielen kleinen Lauten. Und um diese kleinen Laute soll es in der Sprachförderung gehen.

Eine möglicher Einstieg in die Lautvorstellung könnte so aussehen:

Der erste Laut, um den es in der Sprachforderung gehen soll ist das /a/. Der Laut /a/ ist in vielen Namen enthalten, manchmal am Anfang, manchmal in der Mitte und manchmal am Ende (Beispiele von Kindernamen der jeweiligen Sprachfördergruppe verwenden, "Anna" , Alex, Andreas usw.). Auch einige Tiernamen haben den Laut /a/ in ihrem Namen. Dies gilt z.B. für die Ameise (Anlautbild /a/ zeigen) oder für den "Affen".

Also um welchen Laut geht es heute ? Richtig, um das /a/. Also sprecht mir nach /a/, /a/, /a/.

Wenn man genau hinhört - also wie ein Sprachdetektiv - gibt es eigentlich zwei /a/, ein

langes /aaa/ und ein kurzes /a/. Die Ameise hat ein langes /a/ und der Affe hat ein kurzes /a/. Also sprecht mir nach: /AAAAA/, /AAAAA/, /AAAAA/ und /a/, /a/, /a/.

Schaut euch nun das Anlaut-Lernplakat an. Kennt ihr irgendwelche Tiere, Gegenstände, Menschen, die dort abgebildet sind? Nun sprecht genau und deutlich: Ist in diesen Dingen ein -a- enthalten?

Dann werden die Bilder Schritt für Schritt durchgegangen. Manchmal ist es möglich, dass Kinder ein /a/ hören, wo aber kein -a- geschrieben wird (in einigen Gegen Deutschlands z. B. beim Auslaut -er wie bei Mutt**er** oder Butt**er**). In diesen Fällen ist es wichtig, einerseits lobend zu erwähnen, dass der Laut richtig herausgehört wurde, aber gleichzeitig darauf hinweisen, dass die meisten Erwachsenen / Lehrer/innen in Deutschland dieses Wort anders aussprechen.

Abschließend erhalten die Kinder ein erstes Arbeitsblatt (Arbeitsblatt /a/: Angel [kurz], Anker [kurz], Schwan, Gans [kurz], Hahn, acht [kurz], Kamm [kurz], Schaf, Lamm [kurz], Ameise, Affe [kurz]). Sie können es auf Wunsch ausmalen. Ein Kind wird ausgewählt, um den Affen und die Ameise auf dem Anlaut-Lernplakat zu kolorien (Alternativ können auch die Memorieabbildungen zum Ausmalen für alle Kinder verwendet werden. Ein besonders sauber ausgemaltes Bild wird dann auf das Lernplakat geklebt.

6. Übungseinheit

Die 6. Übungseinheit enthält das Spiel “Wo ist der Küchenwecker / Wecker?”

Das Spiel “Wo ist der Küchenwecker/Wecker?” sollte vor Beginn der Sprachförderung vorbereitet werden. Ein möglichst laut tickender Wecker / Küchenwecker wird in einem anderen Raum versteckt. Aufgabe: Den Wecker finden. Man erzählt hierzu, dass man einen Wecker versteckt hat und dass es bei diesem Spiel darum geht herauszufinden, wo sich der Wecker befindet. Hierzu wird ein Kind ausgewählt, das mit dem Suchen beginnt. Das Spiel kann man einige Male wiederholen, bis die Attraktion nachlässt

7. Übungseinheit

Der Einstieg erfolgt wieder dadurch, dass erklärt wird, was in der heutigen Übungseinheit passieren wird.

Die 7. Übungseinheit enthält die Lautvorstellung des /e/.

Zunächst wird wiederholend auf das lange und kurze /a/ eingegangen (Z. B. So: Wer weiß noch, welche Laute wir gestern kennen gelernt haben?).

Dann beginnt die Lautvorstellung mit Vorsprechen und Nachsprechen, dem Zeigen der Anlautbilder (**E**ngel, **Ä**hre, **E**sel Ratt**e**) und der Identifikation von Wörtern mit -E- Lauten.

Bei der Lautvorstellung ist es wichtig, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Aussprache deutlich zu machen. Denn die deutsche Sprache hat vier /e/-Laute:

- ein kurzes geschlossenes /e/ (wie **E**ngel, **E**nte) vorgestellt als **Engel-E**
- ein kurzes unbetontes /e/ im Auslaut (Ratt**e,** Latt**e**) vorgestellt als **Ratten-E**
- ein langes geschlossenes /e/ wie (**Ä**hre, R**ä**tsel) vorgestellt als **Ähren-E**
- ein langes offenes /e/ wie (**E**sel, l**e**sen) vorgestellt als **Esel-E**

Alle vier /e/ hören sich unterschiedlich an. Und sie werden auch unterschiedlich gebildet. Es ist deshalb sinnvoll, überdeutlich zu artikulieren und die Kinder auch zu bitten, auf den Mund zu schauen. Der Einwand, bei Worten wie **Ä**hre oder R**ä**tsel handele es sich eher um eine besondere Variante des /a/, ist von der Schreibung her richtig, aber von der Lautung her falsch. Die Gemeinsamkeiten zwischen dem kurzen, geschlossenen /e/ und dem langen geschlossenen /e/ sind deutlich größer als die Gemeinsamkeiten zum /a/. Und weil das Ziel der Förderung der phonologischen Bewusstheit darin besteht, Kinder dazu zu befähigen, Laute aus der gesprochenen Sprache herauszuhören, ist es nicht sinnvoll, das lange, geschlossene /e/ als einen besonderen A-Laut einzuführen und die offenkundige Ähnlichkeit zum /e/ nicht zu thematisieren.

In Fällen, in denen die Lautvorstellung parallel zur Buchstabeneinführung durchgeführt wird (und nur in diesen Fällen) muss darauf hingewiesen werden, dass das Deutsche an dieser Stelle zwei Buchstaben für einen Laut kennt. Auf Nachfrage kann man auch im ersten Schuljahr erklären, nach welchen Regeln die Entscheidung zwischen –ä- und –e- erfolgt. Denn es ist besser, die Kinder über diesen Sachverhalt aufzuklären, als darüber stillschweigend hinwegzugehen. Aber zu viel Hoffnung auf eine konsistente Regelanwendung sollten sich Lehrer/innen nicht machen. Denn derlei ist eigentlich erst zu einem deutlich späteren Zeitpunkt der Schreibentwicklung zu erwarten.

Bei der Identifikation von /e/-Lauten anhand des Anlaut-Lernplakats gibt es viele

Treffermöglichkeiten. Weil es in einem ersten Schritt sehr schwierig sein dürfte, diese vier ähnlichen Laute auseinander zu halten, ist es sinnvoll, zunächst zu fragen, ob der /e/ Laut lang oder kurz ist und die weiteren Informationen (Engel-E, Ratten-E, Ähren-E, Esel-E) selbst hinzuzufügen. Die jeweiligen Worte sollten immer wieder laut gesprochen werden. Eine deutliche, wiederholende Aussprache von ggf. falsch ausgesprochenen Wörtern ist hier besonders wichtig, denn schließlich bestehen die phonetischen Probleme von Kindern anderer Muttersprache u. a. darin, dass sie die vielen Vokalvarianten der deutschen Sprache erlernen müssen. .

Abschließend erhalten die Kinder das Arbeitsblatt /e/ - Was passt hier nicht rein? (”Das funktioniert anders als bisher. Hier sind Fehler drin. Und unsere Aufgabe ist: Die Wörter zu finden, in denen kein /e/ enthalten ist.”). Die “falschen” Wörter werden durchgestrichen (richtig: Berg [Engel-e], Schnee [Esel-e], Elefant [Esel-e] Ratte [Ratten-e], Ente [Engel-e], Zwerg [Engel-e], Bär [Ähren-e], Zeh [Esel-e] / falsch: Acht, Jojo, Fisch, Boot). Die Zuordnung (Richtig, das ist ein ...-e) übernimmt der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in).

Ein ausgewähltes Kind koloriert Engel, Ratte, Ähre und Esel des Anlaut-Lernplakats.

8. Übungseinheit

Die 8. Übungseinheit umfasst 2 Laut-vorstellungen (das /o/ und das /ö/) sowie die Vorbereitung des Spiels: Wer spricht denn da?. Die Übungseinheit beginnt wie immer mit einer Wiederholung.

Die Lautvorstellung erfolg wie bisher (Lautvorstellung Ofen-o, Orka-O, Arbeit am Anlaut-Lernplakat, Was passt hier nicht rein / o/, Kolorierung von Ofen und Orka auf dem Anlaut-Lernplakat).

Die Lautvorstellung des /ö/ erfolgt analog: (kurzes [Höcker-ö] und langes /ö/ [Ol-ö], “Was passt hier nicht rein?/ö/ (richtig: Kröte, Öl, Löffel [Höcker-ö], Höhle, Flöte König, Köcher [Höcker-ö], Höcker / falsch: Ameise, Acht, Auge, Igel) Öl und Höcker auf Anlaut-Lernplakat kolorieren lassen. Wichtig ist hier der Hinweis, dass das Höcker-ö meistens nur in Wörtern vorkommt. Der Zeichner habe kein Wort gefunden, hat, das mit Höcker-ö anfängt – deshalb sei der gesuchte Laut bei Höcker in der Mitte des Wortes.
Abschließend wird (zur Vorbereitung der nächsten Sitzung) jedes Kind gebeten, vor einem eingeschalteten Aufnahmegerät (Kassettenrekorder) bis 5 zu zählen. Um Verwechslungen auszuschließen, sollte die Reihenfolge der Aufnahmen notiert werden.

9. Übungseinheit

Die 9. Übungseinheit umfasst die Lautvorstellung /i/ und /u/ sowie das Spiel "Wer spricht denn da?". Die Lautvorstellung
erfolgt wie in der zweiten Woche üblich:
erster Durchgang: Vorsprechen und Nachsprechen kurzes [Indianer] und langes /i/ [Igel], “Was passt hier nicht rein?”/i/ (richtig: Kirche [Indianer-i], Insel [Indianer-i], Igel, Indianer, Tisch [Indianer-i], Ziege, Fisch [Indianer-i], Fliege, Pinsel [Indianer-i], Imker / falsch: acht, Bär, Affe), **I**ndianer und **I**gel auf dem Anlaut-Lernplakat kolorieren lassen), zweiter Durchgang: Vorsprechen und Nachsprechen kurzes [Unterhose] und langes /u/ [Ufo], “Was passt hier nicht rein?”/u/ (richtig: Schuh, Ufo, U-Boot, Uhr, Mutter [Unterhosen-u], Butter [Unterhosen-u], Unterhose, Hut, Huhn / falsch: acht, Schlange, Esel), Kolorieren von Ufo und Unterhose auf dem Anlaut-Lernplakat).

Beim Spiel “Wer spricht denn da?” werden die Aufnahmen des Vortrages in veränderter Reihenfolge abgespielt. Aufgabe an die Kinder: herausfinden, wer dort spricht. Gibt es Probleme bei der Identifikation der Sprecher, so werden die Kinder reihum gebeten, noch einmal bis 5 zu zählen. Der Stuhlkreis entscheidet dann im direkten Vergleich, wer auf der Kassette / auf dem MP3 Player der Sprecher ist.

10. Übungseinheit

Die 10. Übungseinheit umfasst die Lautvorstellung /ü/ und /ei/ sowie das Spiel “Gegenstände klopfen”.

Der Lautvorstellung folgt dem bekannten Muster (erster Durchgang **:** Vorsprechen und Nachsprechen von kurzem [Tülle] und langem /ü/ [Kühlschrank], Was passt hier nicht rein /ü/ (richtig: Kajüte, Bürste [Tüllen-ü]), Tülle, Spüli, Kühlschrank, Bügeleisen, Füße, Bügel / falsch: acht, Kirche, Eule) zweiter Durchgang: Vorsprechen und Nachsprechen von /ei/ [Eis], Was passt hier nicht rein?”/Was passt hier nicht rein?”/ei (richtig: Ei, Pfeil, Beil, Eis, Geige, eins, Bein, Leiter, Weintraube, Ameise / falsch: acht, Efeu, Auge). Abschließend koloriert ein Kind die Bilder “Tülle”, “Kühlschrank” und “Ei” auf dem Anlaut-Lernplakat

Beim Spiel “Gegenstände klopfen” sitzen die Kinder mit dem Rücken zueinander im Stuhlkreis (”Nicht umdrehen!). Der/die Erzieher/in bzw. der/die Lehrer/in sitzt auf einem Stuhl in der Mitte und nimmt aus einer Tasche Gegenstände, auf die sie mit einem Kochlöffel klopft (Topf, Topfdeckel,

Brettchen, Kaffeebecher, Flasche, Karton, Dose, Glas, Knete, Eimer usw.). Die Kinder sollen raten, auf was dort geklopft wird. Als Variation können die Kinder mit verbundenen Augen auch selbst auf die Gegenstände klopfen. In diesem Fall ist es allerdings sinnvoll, stabile Gegenstände & Kochlöffel verwenden.

Abschließend wird zum ersten Mal der Vielfraßbärrap vorgespielt. Den Kindern wird erklärt, dass dieses Lied zum Training gehört und dass man später auch damit arbeiten will.

11. Übungseinheit

Die 11. Übungseinheit umfasst die Lautvorstellung /au/ und /eu/ sowie das Spiel "Triangelkompass". Die Lautvorstellung folgt den üblichen Pfaden (erster Durchgang **:** Vorsprechen und Nachsprechen von /au/ [Auge], Was passt hier nicht rein /au/ (richtig: Taube, Haus, Weintraube, Baum, Maus, Maulwurf, Auto, Auge / falsch: acht, Bürste, Eimer Igel), zweiter Durchgang: Vorsprechen und Nachsprechen von /eu/ [Eule], Was passt hier nicht rein?"/eu/ (richtig:Teufel, Efeu, Säule, Keule, Euter, Eule, neun / falsch: acht, Ufo, Maus).
Beim Triangelkompass geht es darum, dass ein Führer (der die Triangel immer wieder leise anschlägt) ein Kind mit verbundenen Augen durch einen Raum, durch das KITA-Gebäude bzw. durch den Garten führt. Das zu führende Kind hat zwei "Aufpasser", die darauf achten, dass der Geführte sich nicht stößt. Die Aufpasser haben dabei die Hand auf der Schulter von dem Kind mit den verbundenen Augen.

Abschließend wird der Vielfraßbärrap vorgespielt. Der Refrain wird besprochen

12. Übungseinheit

Die 12. Übungseinheit wiederholt die bislang gelernten Laute und führt in das Lippenlesen ein. Wesentliches Material für die Wiederholung ist das Anlaut-Lernplakat sowie ein großer Spiegel. Der/die Erzieher/in bzw. der/die Lehrer/in erklärt hierzu zunächst den Zweck der Sitzung (Wiederholen, damit das alle Kinder besser behalten). Er/sie spricht den zu suchenden Laut aus und die Kinder sollen anhand des Anlaut-Lernplakats die jeweiligen Worte herausfinden.
In das Spiel "Lippenlesen" kann man einführen, indem man darauf hinweist, dass manche Kinder nicht gut hören können (und deshalb Lippen lesen). Ggf. kann man auch erzählen, dass das Lippenlesen auch zur Ausbildung bei Spionen und Detektiven gehören kann.

Die Kinder sitzen im Halbkreis vor einem Spiegel. Hierzu werden zunächst einige Laute gesprochen - Aufgabe: Sich selbst im Spiegel beobachten. In einem nächsten Schritt geht es darum, leicht zu unterscheidende Laute z. B. /o/ und /i/ zu differenzieren. Es folgt ein Durchgang, in dem geflüstert wird. Schließlich werden die Laute (von allen), später einige Worte lautlos gebildet. Schließlich bildet der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in lautlos einige Laute und lässt die Kinder raten, welche Laute "gesprochen" wurden. Dabei werden zunächst Paare einfach zu unterscheidender Laute / Worte verwendet.

Abschließend wird wieder der Vielfraßbärrap angespielt (leise ausblenden, wenn das Interesse nachlässt). Hier bietet sich ein Gespräch über den Inhalt an (Worum geht es im Rap? Was macht der Bär? Worum geht es in der ersten Strophe?)

13. Übungseinheit

Die 13. Übungseinheit greift das Lippenlesen noch einmal auf. In dieser Sitzung wird allerdings auf den Spiegel verzichtet, Der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in formt mit Lippen Laute, Aufgabe an die Kinder: Laute erraten.

In einem zweiten Durchgang müssen ausgewählte Kinder die Laute formen.

Abschließend wird noch einmal der Vielfraßbärrap angespielt. Der Refrain wird wiederholt. Die zweite Strophe wird besprochen.

14. Übungseinheit

Die 14. Übungseinheit beschäftigt sich mit Reimen. Die Übung umfasst eine Einführung, die Arbeit am Arbeitsblatt und sucht Reimwörter, die zu den Namen der jeweiligen Kinder passen.
Die Kinder sitzen um einen gemeinsamen Tisch und haben einen Stift für die Bearbeitung der Arbeitsblätter.

Einleitend erklärt der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in, woran man erkennt, ob sich Wörter reimen (haben ähnliche Laute am Ende des Wortes). Sie nennt einige Beispiele (Pinsel-Insel, Fee-See, Hahn Zahn, Schwein-Bein usw.).

Dann wird das Reim-Arbeitsblatt verteilt mit dem Hinweis, dass hier Reimwörter versteckt sind. Zunächst wird durchgegangen, was auf dem Arbeitblatt abgebildet ist. In einem zweiten Schritt sollen die Kinder die Reimwörter suchen (Fliege-Ziege, Kröte-Flöte, Schuh-Kuh, Zwerg-Berg, Haus-Maus, Butter-Mutter). Aufgabe: Die zueinander

gehörigen Reimwörter verbinden (ohne die Bilder durchzustreichen).

So vorhanden werden Geschichten von Wilhelm Busch gemeinsam gelesen (z.B. Max und Moritz).

Hieran schließt sich eine gemeinsame Suche nach Reimwörtern an, die zu den Namen der Kinder passen (hier ggf. in der Vorbereitung über geeignete Reimwörter nachdenken).

Der Vielfraßbärrap wird noch einmal angespielt (langsam ausblenden, wenn das Interesse nachlässt). Mit den Kindern wird darüber gesprochen, dass ein Rap letztlich ein Sprechgesang mit Reimen ist.

15. und 16. Übungseinheit

In der 15. und 16. Sitzung steht der Vielfraß-Bär-Rap im
Mittelpunkt (CD) Einleitend erinnert der/die Erzieher/in die
Lehrer/in an die letzte Sitzung, spricht noch einmal das Thema Reimwörter an und stellt das Thema der 12. Sitzung vor.

Der Refrain des Vielfraß-Bär-Raps soll von den Kindern auswendig gelernt werden. Zunächst wird der Vielfraß-Bär mit Text vorgespielt (MP3-Player, CD-Player). In einem zweiten Schritt kann man den Refrain gemeinsam sprechen (Karaoke-Fassung). In einem dritten Schritt wird der Song von dem/der Erzieher/in bzw. Lehrer/in vorgetragen (Kinder wiederholen den Refrain).
Auf Wunsch können die Kinder können Tanzeinlagen proben. Der Vielfraßbärrap eignet sich auch für Vorführungen in Rahmen von Feiern und Festen.

Der Vielfraß-Bär-Rap

Refrain: Ich bin der Vielfraß-Bär, das ist ein Traum
meine Kumpels die sind laut, aber mich hört man kaum
Die anderen machen Quatsch und schreien laut herum
doch ich bin leise und kümmer´ mich nicht drum.
Ich bin der Vielfraß-Bär, der Vielfraß-Bär.

Am Morgen so um acht sind alle schon auf
sitzen beim Frühstück und achten nicht drauf
Ich klau ne Wurst, ein Ei das nehm ich auch
und was ich fress, das landet im Bauch

Im Bus ist es morgens schon rappelvoll
die merken nichts, die sind schon morgens toll
schubsen rum und sitzen kreuz und quer
und ich mach mich über die Pausenbrote her.

Refrain

In Kita und Schule bin ich wieder zurück
schleich mich rein ganz leise und suche mein Glück
fress nen Mars, Schokolade und auch mal Pommes Frites
die sind laut, die sind wild, die merken nix.

Auch am Nachmittag kann mich keiner sehn,
schleich mich rein in die Häuser, das muss einfach gehn
nehm die Nüsse, nehm die Chips und ne Cola dazu
die sind müde, die sind schlaff und schlafen im nu

Refrain

Und abends wenn die Leute vorm Fernseher sitzen
kann ich gut in die Küchen rein flitzen
fress den Käse, fress den Kuchen und den Pudding auf,
und verschwinde ganz schnell, denn die kommen nicht drauf.

Und wenn es dunkel wird um 10 Uhr 10,
und die meisten dann doch in ihr Bettchen gehn
bin nicht müde, nicht satt, noch immer nicht, nein!
denn ich zieh mir dann noch die Pizzen rein.

Refrain

17. Übungseinheit

Die 17.Sitzung beschäftigt sich abschließend noch einmal mit dem Thema Reimen (Reim-Ralley).

Die Reim-Ralley ist ein Wettspiel, das zwei in etwa gleich starke Gruppen erfordert. Aus diesen beiden Gruppen werden zwei Kinder ausgewählt, die sich mit dem Rücken zu einer Wand des Zimmers aufstellen. Immer dann, wenn die jeweilige Gruppe ein Reimwort gefunden hat, ist es dem Kind erlaubt, einen Fuß vor den anderen zu setzen.

Verwendung finden zunächst die Reimwörter der 11. Sitzung.

18. Übungseinheit

Ab der 18. Sitzung steht wieder die Lautvorstellung im Vordergrund. Anders als in den ersten Sitzungen geht es aber hier um Konsonanten. In der ersten Sitzung werden zunächst die bisher besprochenen Laute wiederholt.
Dies kann so ablaufen, dass der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in die in einem Stuhlkreis sitzenden Kinder fragt, wer sich noch an Laute erinnert, an denen die Gruppe schon gearbeitet hat (Material: Anlaut-Lernplakat). Der/die Erzieher/in benennt die Laute und lässt die Kinder auf dem Plakat die

passenden Bilder identifizieren. Die 18. Übungseinheit beschäftigt sich mit dem Laut /b/. Die Lautvorstellung folgt den Vorgehen der zweiten Woche. Das heißt: Zunächst wird der jeweilige Laut vorgestellt (Anlaut-Abbildung: Bär). In einem zweiten Schritt wird der Laut vor- bzw. nachgesprochen. In einem dritten Schritt wird nach Abbildungen auf dem Anlaut-Lernplakat gesucht, die den Laut /b/ enthalten (Bär, Berg, Butter. Rabe, U-Boot, Amboss, Bügeleisen, Boot). In einem vierten Schritt wird das Arbeitsblatt bearbeitet. Hier gibt es eine neue Aufgabe. Die Kinder müssen herausfinden, ob das Wort mit dem gesuchten Laut anfängt, ob das Wort den gesuchten Laut in der Mitte hat oder ob das Wort mit dem gesuchten Laut aufhört. Hier ist zunächst viel Hilfe notwendig. Es wird etwas dauern, bis die Kinder verstanden haben, wann das Kreuz an die Pfeilspitze (Wortanfang), in die Mitte (Wortmitte) oder am Pfeilende (Wortende) zu setzen ist.

19. Übungseinheit

Die 19. Übungseinheit beschäftigt sich mit dem Lauten /d/. Nach Wiederholung, Lautvorstellung und der Kolorierung des Anlautlernplakats (Delfin) wird mit den Kindern das Lautarbeitsblatt /d/ bearbeitet (Delfin, Badewanne, Ruder, Dusche, Flieder, Dach, Dübel, Dackel).

20. Übungseinheit

Nach Wiederholung und Lautvorstellung wird das Anlaut-Lernplakat koloriert (Vogel/Fisch). Anschließend bearbeiten die Kinder das Arbeitsblatt /f/ (Fisch, Ofen, Schiff, Fliege, Elefant, Fee, Schaf, Fahne, Affe).

Die Entwicklung einer Stegreif-Geschichte könnte man mit den Worten einleiten, dass die Gruppe nun versuchen soll, anhand eines der Lautarbeitsblätter eine Geschichte zu schreiben. Man kann fragen: Womit soll die Geschichte anfangen? Was passiert dann? Wie kommt denn ... vor ? Am Ende notiert die Erzieher/in die Geschichte auf einem Blatt Papier. Die Geschichte wird im Tagesverlauf abgetippt und ausgedruckt. Es empfiehlt sich ein großer Zeilenabstand (mindestens doppelter Zeilenabstand). An den Stellen, an denen das Wort Fisch vorkommt, ist jeweils eine Lücke vorzusehen. Hier sollen die Kinder in der nächsten Sitzung die verkleinerte Abbildung des Anlauttiers einkleben.

21. Übungseinheit

Die 21. Übungseinheit beginnt mit der Wiederholung der Lautvorstellung von /f/. Die Stegreifgeschichte wird vorgelesen und verteilt. Die Kinder schneiden die erforderliche Anzahl an Fischen aus und kleben die Abbildungen nach Anweisung ein. Wer befürchtet, dass die Arbeit mit dem Klebestift zu schwierig ist, kann die Anlautminis auch auf Aufkleberfolie ausdrucken. Anschließend folgt die Lautvorstellung von /g/ und die Arbeit am Arbeitsblatt /g-/: (Gans, Jäger, Fliege, Igel, Ziege, Bügeleisen, Nagel, Gnu).
Bei der Arbeit an dem Laut /g/ ist darauf zu achten, dass einige Wörter zwar den Buchstaben /g/ im Auslaut führen (Zwerg, Berg usw.), aber der entsprechende Laut dann wie /k/ ausgesprochen wird. Es ist also wichtig, dass der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in nicht derlei Worte als Beispiel nutzt. Dies könnte einige Verwirrung stiften. Ein zweites Problem dürfte die Lokalisierung des /g/ in Wörtern wie Ziege oder Fliege bereiten. Einige Kinder dürften das (Ratten-) /e/ an diesen Stellen nur sehr schwer heraushören. Das Lautarbeitsblatt verzichtet deshalb mit Bedacht auf die entsprechenden Abbildungen.

22. Übungseinheit

Die Lautvorstellung von /ng/ und /h/ erfolgt wie üblich (Gans, Hahn, Vorsprechen/ Nachsprechen, Suchen von Worten, die die jeweiligen Laute enthalten, Arbeit am Arbeitsblatt /g-/: (Gans, Jäger, Fliege, Igel, Ziege, Bügeleisen, Nagel, Gnu), Arbeitsblatt /ng/ (Pinguin, Engel, Angel, Schlange) und /h/: Hahn, Hängematte, Huhn, Unterhose, Hammer, Höhle, Hut) bzw. die Kolorierung des Lautplakats.

Bei der Lautvorstellung des “verschluckten” (also nasalen) /ng/ sollte der/die Erzieher/in der/die Lehrer/in darauf hinweisen, dass es sich um einen Laut handelt der ähnlich zum /g/ Laut ist und in Worten nur sehr selten am Anfang vorkommt.

23. Übungseinheit

Die 23. Übungseinheit besteht aus einer Wiederholung der Lautvorstellung von /g/ und /h/, der Lautvorstellung von /j/
(Anlautbild Jojo-, Arbeitsblatt: Jojo-, Kajüte, Boje, Kajak, Kojote, Jäger) und /k/ (Anlautbild Kamm, Arbeitsblatt: Kamm, Anker, Kamel, Käse, Orka, Schubkarre, König, Katze, Kalender), der Identifizierung der jeweiligen Laute auf dem Anlaut-Lernplakat, der Kolorierung von Lautarbeitsblatt (mit Anlaut-Inlaut-Auslaut-Identifikation) und Anlaut-Lernplakat.

Eine weitere Stegreif-Geschichte wird entwickelt (auf Basis eines der Laut-Arbeitsblätter). Das Verfahren erfolgt analog (Erzieher/in oder Lehrer/in schreibt Geschichte mit, Lücken-

Ausdruck für die Arbeitshefte, “Jojo” bzw. “Kamm” als Miniabbildung).

24. Übungseinheit

In der 24. Übungseinheit umfasst Wiederholung (/j/ und /k/), das Vorlesen und Abheften der zuletzt entwickelten Stegreifgeschichte (inkl. Einkleben der Anlaut-Abbildungen in die Lücken) sowie die Lautvorstellung von /l/ (Anlautbild: Leiter, Arbeitsblatt: Leiter Bügel, Fliege, Angel, Flöte, Elefant, Maulwurf, Wal) und /m/ (Anlautbild: Maus, Arbeitsblatt: Maus, Ameise, Lampe, Eimer, Hängematte Wurm, Imker, Baum, Mutter) nach dem üblichen Verfahren.

26. Übungseinheit

In der 26. Übungseinheit werden einleitend zunächst die Laute der vorangehenden Übungseinheit wiederholt.

Die Lautvorstellung von /n/ und /p/ erfolgt durch das Spiel “Der kaputte Sprachroboter” (Lernplakat /n/ und Lernplakat /p/). Das Spiel kann wie folgt vorgestellt werden. Der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in erklärt, dass heute die Laute geraten werden müssen, die neu vorgestellt werden. Das soll mit einem Spiel geschehen, in dem der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in wie ein kaputter Sprachroboter spricht. Aufgabe an die Kinder: Herausfinden, wie der Laut heißt, den der Sprachroboter nicht sprechen kann. Zunächst werden einige Worte vom Lernplakat mit Roboterstimme vorgelesen, die kein /n/ enthalten. Nach jedem Wort wird gefragt: “Aussprache ok?” Dann zeigt der “Sprachroboter” auf Nagel und liest “Agel”. “Aussprache ok”? Dann zeigt er auf Indianer und liest “Idiaer”. “Aussprache ok?” Weitere Worte werden entsprechend vorgelesen (Elefa_t, Fah_e, Ga_s, Huh_ usw. (weitere Wörter auf Lernplakat: Unterhose, Gnu, Ente, Knochen, Bein). Wichtig: Hier sollen keine Worte mit dem nasalen /ng/ verwendet werden. Denn es handelt sich eher um einen /g/-Laut als um einen /n/-Laut.). Schließlich fragt der Sprachroboter: “Bitte identifizieren Sie fehlenden Laut. Wie heißt der Laut?” Schließlich “Aha, fehlender Laut identifiziert. Lösche fehlerhafte Wörter”.

In einem zweiten Durchgang tritt noch ein Fehler auf, den die Kinder beheben sollen (_alme anstatt Palme, _insel anstatt Pinsel, _ilz anstatt Pilz, Lam_e anstatt Lampe, weitere Wörter auf dem Lernplakat /p/: Pelikan, Pinguin, Punk, Opa, Palme). Ggf. kann man einzelne Kinder bitten, selbst einen Sprachroboter zu spielen, der Laute vergisst (anhand Anlaut-Lernplakat).

Abschließend werden auf dem Anlaut-Lernplakat die Anlautbilder Nagel und Pinsel koloriert. Die Kinder erhalten eine Kopie der Lernplakate /n/ und /p/ für ihre Mappe.

26. Übungseinheit

Die 26. Übungseinheit besteht aus Wiederholung, der Lautvorstellung bzw. der Kolorierung des Lernplakats und der Arbeit am Arbeitsblatt /r/ (Ritter, Kröte, Ratte, Rabe, Ruder, Weintraube).

Das /r/ ist in sofern ein schwieriger Buchstabe, als dass an einigen Stellen des Wortes manchmal nicht als /r/ gesprochen wird. Dies gilt z. B. für das Auslaut /r/. Viele Kinder sprechen das Auslaut-r wie /a/ (/Kinda/ für -Kinder-). Auch die Kombination mit einigen Vokalen führt gelegentlich zu Problemen (/Oaka/ für -Orka-) . Einige Abbildungen des Anlautlernplakats sind deshalb nicht für eine Lauteinführung geeignet (Problemwörter: Indianer, Orka, Bär, Leiter. Bei der Lautvorstellung wird in dieser Sitzung also nicht mit dem Anlautlernplakat gearbeitet. Das Arbeitsblatt -r- verzichtet auf Wörter, in denen das /r/ schwer herauszuhören ist (-Rabe- , -Ähre-, -Ratte-, -Ritter- und –Weintraube). Identifiziert ein Kind von sich aus das /r/ in den genannten schwierigen Wörtern, so sollte man sie darauf hinweisen, dass hier das /r/ richtig herausgehört wurde, dass viele Menschen das Wort aber so aussprechen, dass man es nur ganz schwer heraushören kann. Das /r/ Anlautbild wird abschließend auf dem Lernplakat koloriert.

27. Übungseinheit

Die 27. Übungseinheit geht zunächst wiederholend auf die letzte Lautvorstellung ein.

Im Mittelpunkt der Übungseinheit steht die Einführung des stimmhaften Sonnen-s und stimmlosen /s/ Eis-s. Der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in erklärt hierbei, dass es heute um Laute geht, die so ähnlich sind, dass man sie beim Lippenlesen nicht unterscheiden kann, aber doch deutlich anders klingen: das (stimmlose) /s/ [Laut vorsprechen] und das stimmhafte /s/ [Laut noch einmal vorsprechen] . Die beiden kann man gut auseinanderhalten, denn im Deutschen steht das Sonnen-/s/ [betont vorsprechen] so gut wie nie am Ende eines Worts, während das Eis-/s/ [betont vorsprechen] so gut wie nie am Anfang eines Wortes vorkommt. Das (stimmlose) /s/ [Laut vorsprechen] erinnert daran, wie eine Schlange zischt. Das (stimmhafte) /s/ wird auch mit geschlossenen Zähnen gesprochen. Aber hier

arbeitet der ganze Hals mit (Kinder mit Finger am Hals nachsprechen lassen).

Die Laute werden zunächst anhand des Anlaut-Lernplakats (Welches /s/ hörst du in dem Wort?) gesucht und später im Lautarbeitsblatt /s/ bearbeitet. Die Kinder müssen hier ein Piktogramm (Sonne oder Eis / Bilder: See, Gans [= stimmlos], Insel, Pinsel, Ameise, Esel, Messer [= stimmlos]) ausschneiden, zuordnen und aufkleben.

28. Übungseinheit

Die 28. Übungseinheit wiederholt zu Beginn die Lautvorstellung der letzten Sitzung und beschäftigt sich dann in einem zweiten Schritt unter Verwendung der üblichen Verfahren mit der Lautvorstellung von /t/ (Anlautbild: Taube, Vorsprechen/Nachsprechen, Lautidentifizierung auf dem Arbeitsblatt /t/: Taube, Auto, Hut, Butter, Weintraube Ritter, Elefant, Tonne, Teufel, Boot)

Bei der Lautvorstellung von /z/ (Anlautbild: Ziege) weist der/die Erzieher/in darauf hin, dass hier eigentlich zwei Laute ganz schnell hintereinander gesprochen werden: Ein /t/ und ein stimmloses /s/. Wieder verläuft die Lautvorstellung nach dem gewohnten Verfahren (Arbeitsblatt /z/: Ziege, Zecke, Pilze, Zauberer, Zeh, Zwerg, Zwiebel, Zügel).

Abschließend werden Zungenbrecher vorgestellt (Z.B. so: Es gibt Sätze im Deutschen, die sind so schwer zu sprechen, dass man sich leicht verspricht, zumindest dann, wenn man dies schnell tun soll. Solche Sätze nennt man “Zungenbrecher”).

Der tattrige Bestatter gestattet die Bestattung.

Zwei Schwalben zwitschern auf einem Zwetschgenzweig.

Fischers Fritze fischt frische Fische. Frische Fische fischt Fischers Fritz.

29. Übungseinheit

Die 29. Übungseinheit greift wiederholend die zuletzt bearbeiteten Laute und die Zungenbrecher auf und stellt als neue Laute das /w/ (Anlautbild: Weintraube, Arbeitsblatt: Weintraube, Wolke, Wolf, Wäscheklammer, Wal, Schwan, Maulwurf, Schwamm) und das /sch/ (Anlautbild: Schubkarre, Arbeitsblatt: Schubkarre, Wäscheklammer, Schnee, Schnecke, Schaf, Schlange, Schuh, Kühlschrank, Fisch) vor. Die Lautvorstellung erfolgt nach den üblichen Verfahren, also Vorsprechen, Nachsprechen, Identifikation von Bildern mit den gesuchten Lauten auf dem Anlaut-Lernplakat, Lautarbeitsblatt /w/ und /sch/..

30. Übungseinheit

Bei der Lautvorstellung von /ch1/ und /ch2/ sollte auf Ähnlichkeiten beim Lippenlesen hingewiesen (etwa so: Heute geht es zunächst um zwei Laute, die auch der beste Lippenleser kaum auseinanderhalten kann .Das Chinesen-/ch/ ([Laut vorsprechen] auf Anlautbild zeigen) erinnert an das Fauchen einer Katze. Das Buch-/ch2/ [Laut vorsprechen] hat ein bisschen was vom Schnarchen. Die Unterschiede kann man gut heraushören ...).

Die Lautunterscheidung wird durch ein Aufstehspiel geübt. Hierzu liest der/die Erzieher/in die Ch-Geschichte vor. Die Kinder werden in zwei Gruppen geteilt. Kinder der einen Gruppe müssen aufstehen, wenn ein Wort mit /ch1/ fällt, Kinder der anderen Gruppe heben beide Hände, wenn ein Wort mit /ch2/ vorkommt. Die jeweiligen Laute sind je nach Entwicklungsstand der Kinder besonders deutlich zu betonen. Ggf. müssen die Kinder auch durch Blickkontakt oder kleine Gesten zum Aufstehen bzw. Hände heben animiert werden.

Ch-Geschichte

Gestern Abend wollte ich [ch1] Kuchen [ch2] machen [ch2]. Ich [ch1] bin also in die Küche [ch1] gegangen und habe das Licht [ch1] angemacht [ch2]. Für den Kuchen [ch2] brauche [ch2] ich [ch11] Eier, Mehl, Zucker und Milch [ch1].

Ich [ch1] habe die Zutaten dann schnell zusammengerührt, den Teig in die Form gegeben und alles in meinen Herd getan.
Dann habe ich [ch1] mich [ch1] vor den Fernseher gesetzt. Es kam ein ganz langer Film, ein Krimi. Der war furchtbar [ch1] spannend. Es ging um einen Brandstifter. Als es im Film wieder Feuer gab, fing es auch in meinem Wohnzimmer an zu riechen [ch1]. Oje mein Kuchen [ch2]. Die Küche [ch1] war voller Rauch [ch2]. Der Kuchen [ch1] war ganz schwarz. Das nächste [ch1] Mal passe ich [ch1] besser auf!

Ein besonderes Problem dürfte der Laut /ch1/ machen, da er in einigen Regionen Deutschlands (z.B. Rheinland, Niederrhein) häufig durch /sch/ ersetzt wird, obwohl die Lautunterschiede recht deutlich sind. Denn anders als beim /sch/ sind die Zähne allerdings beim /ch1/ nicht geschlossen. Es ist also wahrscheinlich, dass die jeweiligen Sprecher die Laute durchaus unterscheiden können.

Sie berücksichtigen derlei aber nicht im Sprachgebrauch. Für die Ch-Geschichte ist es unerlässlich, dass der/die Erzieher/in die entsprechenden Laute phonetisch korrekt aussprechen kann. Ggf. ist es sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass die Worte nur in der jeweiligen Region so ausgesprochen werden. Die Kinder erhalten für ihre Unterlagen das Anlautbild /ch/

31. Übungseinheit

Im Mittelpunkt der 31. Übungseinheit steht (nach der Wiederholung) die Lautkombination /pf/ (Anlautbild Pfeil). Die Lautvorstellung folgt den gewohnten Verfahren (Vorsprechen, Nachsprechen, Arbeitsblatt /pf/: Pfeil, Topf, Pfanne, Pflaster, Apfel, Napf, Zopf). Bei der Einführung in den Laut sollte jedoch nicht der Hinweis fehlen, dass hier eigentlich zwei Laute zusammengezogen (ganz schnell hintereinander gesprochen) werden, das /p/ und das /f/ (langsam vorsprechen und nachsprechen).

32. Übungseinheit

Im Zentrum der 32. Übungseinheit steht (nach Wiederholung der Inhalte der vorangehenden Sitzung) das Spiel: “Auf meine Weltraumreise, die 50 Jahre, dauern wird, lade ich in mein Raumschiff ein“...

Das Spiel funktioniert wie der Kinderspielklassiker “Ich packe meinen Koffer“. Das heißt: Reihum im Stuhlkreis erklärt jede/r, welchen Gegenstand, welches Tier bzw. welchen Mensch des Anlaut-Lernplakats er auf seine Weltraumreise mitnehmen will. Dabei ist jeweils die Liste der Vorgänger in der richtigen Reihenfolge zu wiederholen. Die Liste der mitzunehmenden Dinge wächst also von Sprecher zu Sprecher. Wenn sich ein Fehler einstellt, beginnt der nächste Spieler mit einer neuen Liste. Mitgenommen werden dürfen allerdings nur Gegenstände, Tiere oder Personen, die auf dem Anlaut-Lernplakat abgebildet sind.

Das Spiel dient der Festigung der Lernworte und übt das Gedächtnis.

33. Übungseinheit

Im Zentrum der 33. Übungseinheit stehen die Übungen Lippenlesen und Wörterbandwurm

Der/die Erzieher/in erinnert zunächst an die bereits bekannte Technik, erklärt noch einmal kurz, um was es geht und bildet lautlos die Worte des Anlaut-Lernplakats. Aufgabe an die Kinder: Sie sollen erraten, welches Wort “gesprochen” wurde.

Variation: Man kann aus diesem Spiel auch ein Wettspiel machen. Man teilt hierzu in zwei Gruppen. Die Gruppe, die zuerst das richtige Wort errät, erhält einen Strich.

Das Spiel Wörterbandwurm funktioniert wie folgt: Der/die Erzieher/in oder Lehrer/in beginnt mit einem Wort. Aufgabe an die Kinder, Wörter finden, die mit dem Auslaut des letzten Wortes (”letzter Laut des Wortes”) beginnen. Ziel ist es, einen Wörterbandwurm mit möglichst vielen Gliedern zu erhalten.

34. Übungseinheit

In den nächsten Sitzungen geht es noch einmal um das Vokalsystem der deutschen Sprache. Die Vokale sind zwar alle vorgestellt, und es wurde auch darauf hingewiesen, dass es lange und kurze Vokale gibt. Aber die Unterschiede selbst sind noch nicht in den Mittelpunkt getreten. Den Anfang machen die A-Laute.

Die Arbeit an den Vokalen erinnert zunächst wiederholend an die bereits durchgeführten Sitzungen. Hieran schließen sich aber Erläuterungen und ausführliche Übungen an, die bei der Unterscheidung der jeweiligen Laute helfen sollen.

Die Lautunterscheidung wird nun anhand der Anlautbilder Affe und Ameise mit dem Länge und Kürzesymbol näher erläutert. Hierbei malt der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in unter Wörter mit langem /a/ einen langen, horizontalen Doppelpfeil (←——→) und unter Wörter mit kurzem a einen kurzen Doppelpfeil (←→). Gemeinsam mit den Kindern wird nun auf dem Anlaut-Lernplakat nach Wörter mit langem und kurzem /a/ gesucht. Die Kinder tragen abschließend Länge- und Kürze-Zeichen in das Lautarbeitsblatt /a/ ein.

35. Übungseinheit

In der 35. Sitzung geht es um die zwei kurzen /e/ Laute.

Zunächst wird auf die Unterscheidung von langen und kurzen /a/ in der letzten Sitzung wiederholend eingegangen.

Bei der Einführung in die /e/-Laute muss erläuternd darauf eingegangen werden, dass es hier nicht nur eine lange und kurze Fassung gibt, sondern zwei lange und zwei kurze /e/.

Die kurzen /e/ lassen sich gut auseinander halten, weil das kurze, unbetonte /e/ immer nur im Auslaut vorkommt. Ratte, Matte; Latte usw. Hier wird

anhand der Anlautbilder das Symbol durchgestrichenes Ausrufezeichen eingeführt. Ergänzt wird das Symbol durch den kurzen Doppelpfeil Den Kindern kann man erklären, dass das kurze, unbetonte /e/ das kaum hörbare e ist. Das kurze, unbetonte /e/ wird als Ratten-/e/ bezeichnet (Symbol: Ratte). Das kurze geschlossene /e/ wird dagegen als Engel-/e/ bezeichnet (Symbol Engel).

Die Gruppe sucht nun auf dem Lautarbeitsblatt /Ratten-E und Engel-E) nach Worten, die die besprochenen /e/ Laute enthalten und kennzeichnet diese mit den jeweiligen Symbolen (ausschneiden und aufkleben) und entscheidet, ob es sich um einen Anlaut, Inlaut oder Auslaut handelt. Dabei ist zu berücksichtigen: Alle Abbildung verweisen auf Wörter mit Ratten e im Aus- (Boje, Auge, Fliege, Schnecke bzw. Inlaut (Engel). Das Engel /e/ findet sich dagegen als Inlaut im Wort Schnecke und im Anlaut von Engel.

Werden hierbei Fehler gemacht, so ist es hier besonders wichtig zu betonen, wie schwierig die Aufgabe sei, dass man sich schon sehr anstrengen muss, um die Unterschiede zu hören.

36. Übungseinheit

Im Mittelpunkt der 36. Sitzung steht nach einer kurzen Wiederholung die Unterscheidung von langem geschlossenen /e/ und langem offenen /e/. Diese beiden Laute werden als Ähren-E und als Esel-e- vorgestellt.

Das Arbeitsblatt Ähren-e (Jäger, Käse) und Esel-e (Elefant, Tee, Efeu) wird entsprechend untersucht und vervollständigt (einkleben in Tabelle).

37. Übungseinheit

Im Mittelpunkt der 37. Sitzung steht das Spiel "Pantomimen-Wettstreit". Die Aufgabe besteht darin, Gegenstände, Tiere bzw. Personen aus dem Anlaut-Lernplakat pantomimisch darzustellen. Es werden hierzu zwei Gruppen gebildet. Der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in stellt abwechselnd jeweils einem Darsteller mit den Memoriekarten (verdeckt) eine Aufgabe. Die eigene Gruppe hat bis zu drei Minuten pro Karte Zeit (mit Stoppuhr stoppen), den gesuchten Gegenstand, das Tier bzw. die Person zu erraten. Es ist hilfreich, auf einem Blatt Papier mit Strichen den Spielstand festzuhalten.

38. Übungseinheit

Die 38. Sitzung stellt (nach einer kurzen Wiederholung) in gewohnter Weise langes und kurzes /i/ vor (Indianer-/i/ und Igel-/i/).

Anders als bisher wird hier mit einer Tabelle gearbeitet (Arbeitsblatt Kurzes und langes /i/). Aufgabe: die Bilder ausschneiden und an der passenden Stelle in die Schablone kleben. Dabei ist es sinnvoll, keinen Flüssigkleber, sondern Klebestift zu verwenden. Alternativ bietet sich der Ausdruck auf Abziehfolie an.

39. Übungseinheit

Die 39. Sitzung befasst sich (nach einer kurzen Wiederholung) mit dem kurzen und langen /o/ (Orka-/o/ und Ofen-/o/). Die Bearbeitung erfolgt analog zur 35. Sitzung (u. a. Arbeitsblatt kurzes und langes /o/).

40. Übungseinheit

Die 40. Sitzung arbeitet in der gewohnten Weise am kurzen und langen /u/.

41. Übungseinheit

In der 41. Sitzung geht es in der gewohnten Weise um das kurze und lange /ü/ (Tüllen-ü-, Kühlschrank-/ü/, Arbeitsblatt kurzes und langes /ü/).

42. Übungseinheit

Im Mittelpunkt der 42. Übungseinheit steht das Anlaut-Inlaut-Auslaut-Domino. Das Spiel funktioniert analog dem Domino-Spiel. D.h. die Spieler müssen ihre Domino-Steine abwechselnd legen. Die "Steine" können nur an den Stellen angelegt werden, an denen Gegenstände mit gleichen An- In- oder Auslauten abgebildet sind..
Gewonnen hat, wer zuerst alle Steine gelegt hat. Dabei werden die vorgegebenen Anlaut-Auslaut-Domino-Karten verwendet. Das Spiel kann zu zweit gespielt werden. Sinnvoller ist aber zunächst, in zwei Gruppen zu teilen und die Gruppen entscheiden zu lassen, welche Steine wo angelegt werden.

43. Übungseinheit

Im Mittelpunkt der 43. und 44. Sitzung steht die Übung Wörter zerlegen. Der/die Erzieherin leitet die Übung ein, indem er/sie z. B. erklärt: „Bisher haben wir immer nur geschaut, ob ein Laut in einem Wort vorkommt oder nicht bzw. wo er vorkommt (am Anfang, in der Mitte, am Schluss)." Nun wollen wir einmal versuchen ein Wort in alle seine Bestandteile zu zerlegen." Die ersten Worte sind: Efeu, Wal und Maus. Der/die Erzieherin

spricht die Worte sehr deutlich aus, zeigt die Lernplakate und fragt nach Lauten, die die Kinder heraushören (Anlautlernplakat). In einem zweiten Schritt geht es darum, herauszufinden, an welcher Stelle die Laute stehen. Der/die Erzieher/in legt die Lautkarten auf einen Tisch. Abschließend werden die Lautkarten von den Kindern auf die jeweiligen Arbeitsblätter geklebt.

44. Übungseinheit

Die 44. Sitzung ist wie die 43. Sitzung aufgebaut. Hier werden als Wörter verwendet: Baum, Bein, Kamel

45. Übungseinheit

Im Mittelpunkt der 45. Übungseinheit steht das Spiel Lautkarten-Schatzsuche". Den Ausgangspunkt bildet eine "Schatzkarte", auf der mit Anlautminis mit einem einfachen Wort ein Versteck beschrieben wird (z.B. Regal). Dort findet sich eine weitere Schatzkarte, die auf ein neues Versteck verweist usw. Nach bis zu 5 Stationen wird der Schatz gefunden (Süßigkeiten o. ä.).

46. Übungseinheit

In der 46. Sitzung spielen die Kinder mit den Memoriekarten des Essener Trainings Memorie. Die Spielregeln entsprechen denen des Memoriespiels. Ergänzend muss aber der jeweilige Anlaut der abgebildeten Gegenstände genannt werden. Es geht also darum, die Anlautbilder zu wiederholen und besser einzuprägen.

47. Übungseinheit

In der 47. Sitzung wird das Memoriespiel variiert. Zunächst sortiert der/die Erzieher/in bzw., Lehrer/in die Karten paarweise. Jeweils eine Karte aus jedem Paar wird offen auf den Tisch gelegt. Die jeweils andere Karte kommt umgekehrt auf einen Stapel. Die auf dem Stapel liegenden Karten werden gemischt. Die Kinder werden gebeten, sich die auf dem Tisch liegenden Karten genau einzuprägen. Dann werden die auf dem Tisch liegenden Karten umgedreht und ggf. zwei Gruppen gebildet.

Der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in deckt nun nach und nach die Karten vom Kartenstapel auf. Die Gruppe, die die Position der zu suchenden Karte errät, erhält die Karte. Vorbedingung hier: Den Auslaut nennen.

48. Übungseinheit

Im Mittelpunkt der 48. Übungseinheit stehen Minimalpaare. Minimalpaare sind Worte, die sich nur durch einen Laut unterscheiden. Den Kindern gegenüber wird nicht der Begriff "Minimalpaare" verwendet, sondern eine Umschreibung (Worte , die sich die sich wirklich nur durch einen Laut unterscheiden). Der/die Erzieher/in bzw. Lehrer/in erklärt, dass die gesuchten Wörter oft Reimwörter sind, aber einige Reimwörter unterscheiden sich durch mehr als zwei Laute (Beispiel: "zwei", "drei") und einige Worte, die sich nur durch einen Laut unterschieden, reimen sich nicht (Huhn - Hahn). (AB Minimalpaare:). Aufgabe: Gemeinsam mit Kindern im Arbeitsblatt Minimalpaare Worte finden, die sich nur durch einen Laut unterscheiden. Frage: Wo ist der unterschiedliche Laut? Wie heißt der unterschiedliche Laut? Die Minimalpaare werden durch Linien verbunden (Beil-Bein, Topf-Zopf, Maus-Haus, Tonne-Sonne).

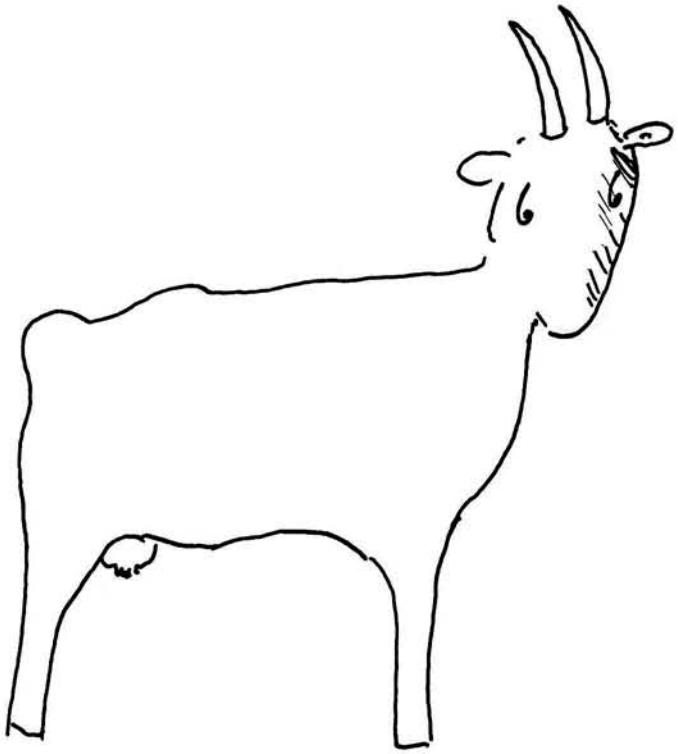
49. Übungseinheit

Den Abschluss des Training bildet die Suche von In- und Auslauten auf dem Anlaut-Lernplakaten. Hier findet noch einmal die Anlaut-Uhr Verwendung. Gesucht werden aber nicht Anlaute (das wäre zu einfach), sondern in einem ersten Durchgang Inlaute und in einem zweiten Durchgang Auslaute.

Es ist sicher sinnvoll, klar zu machen, dass mit der heutigen Sitzung das Training endet. Man kann im Gespräch mit den Kindern noch einmal daran erinnern, was die Gruppe alles getan hat und z.B. das Lieblingsspiel wählen lassen. Vielleicht kann man auch auf die Schule verweisen, dass man mit Lehrer/innen schon gesprochen hat, dass diese auch das Training kennen usw.

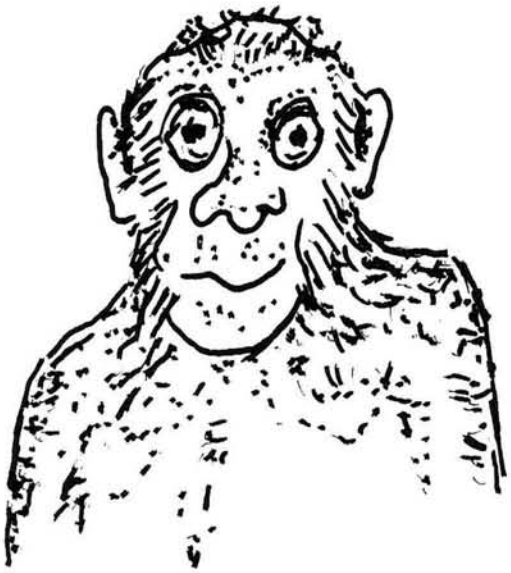
Abschließend erhalten die Kinder die Ordner mit ihren Unterlagen. Sie sollen die Ordner mit nach Hause nehmen und ihren Eltern zeigen.

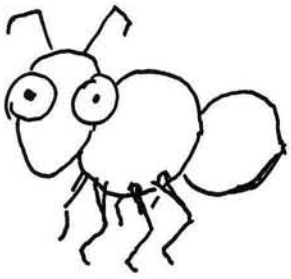
Anlautbild /z/



copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

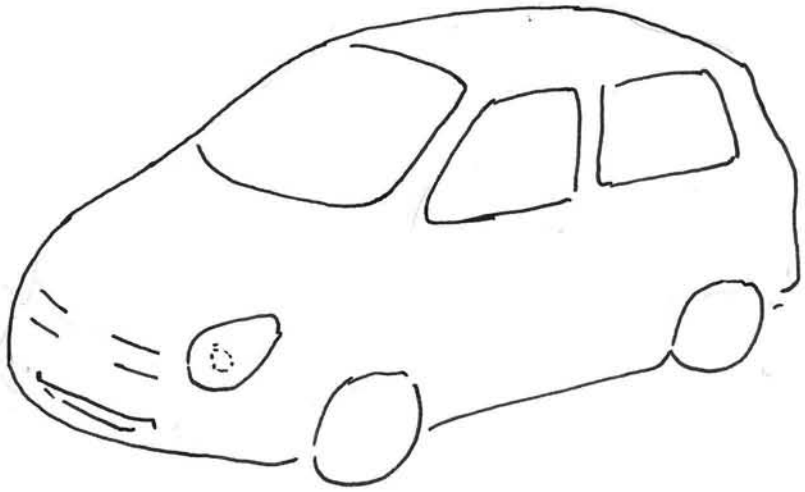
Anlautbild /a/





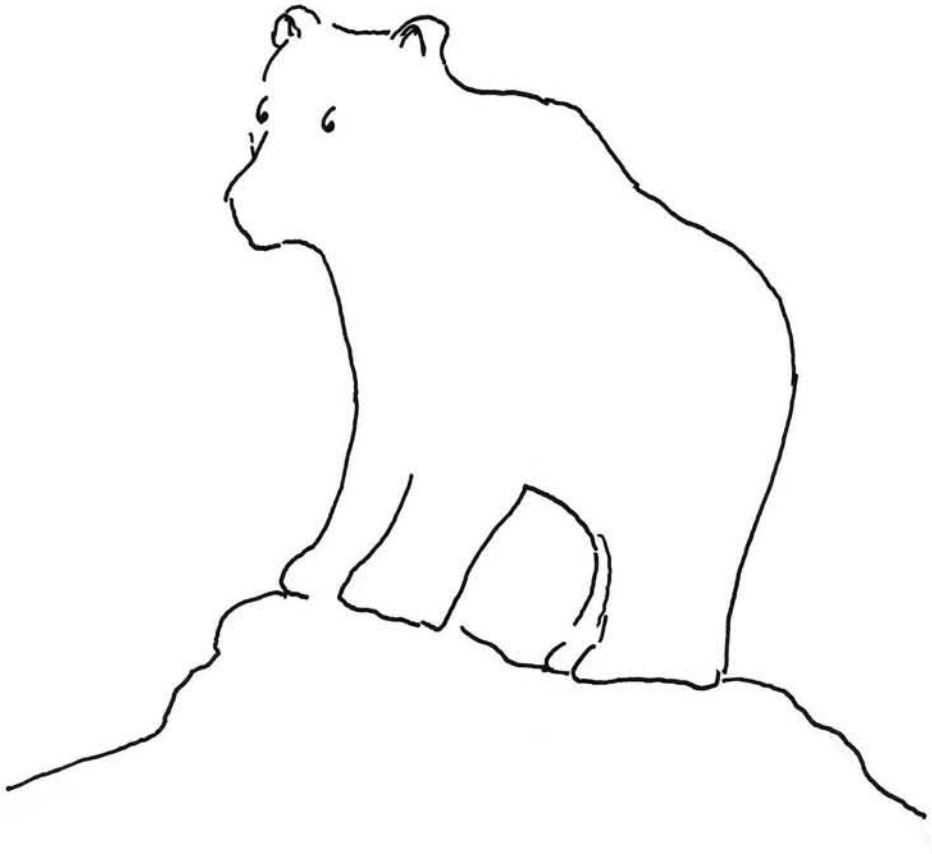
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /au/



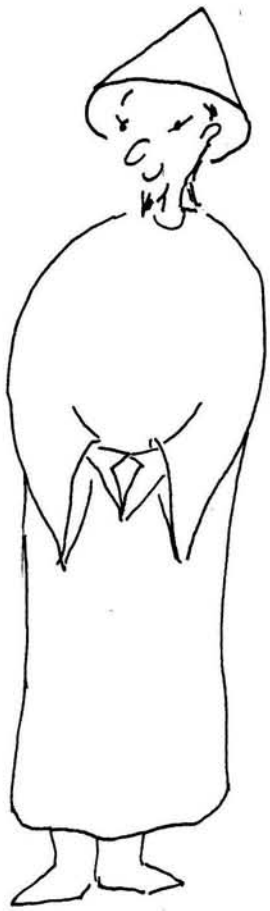
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /b/

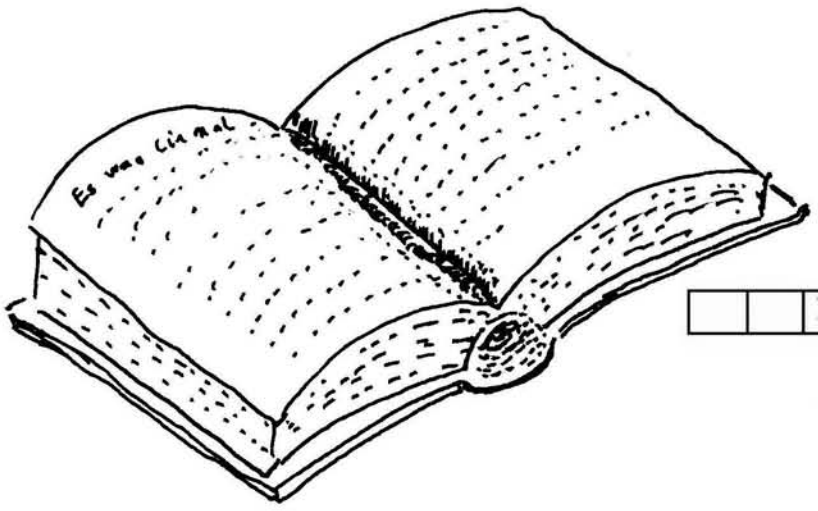


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /ch1 und /ch2/



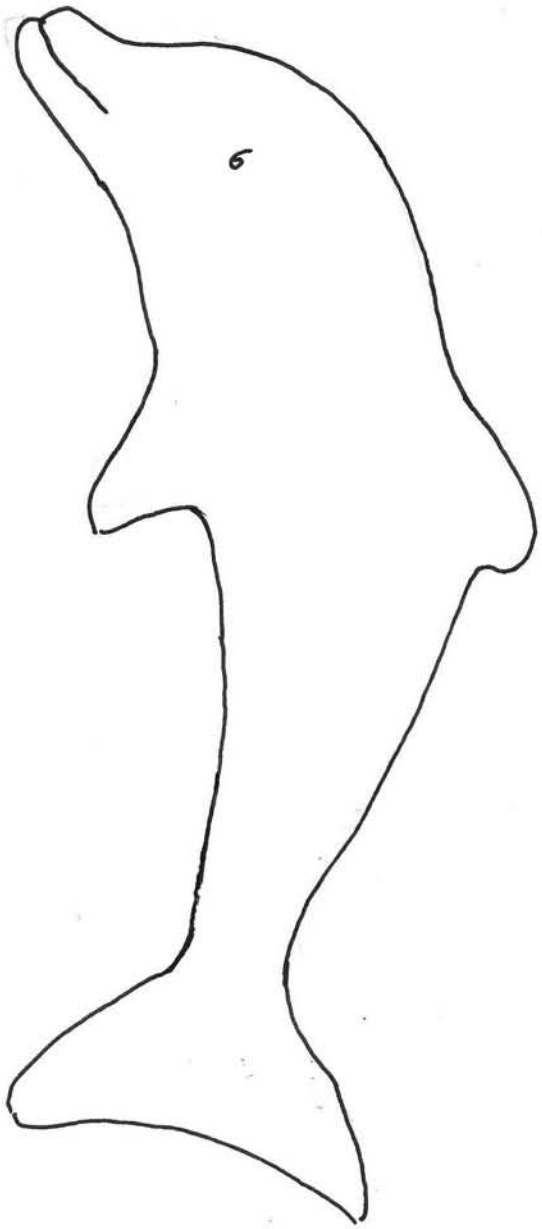
X		



		X

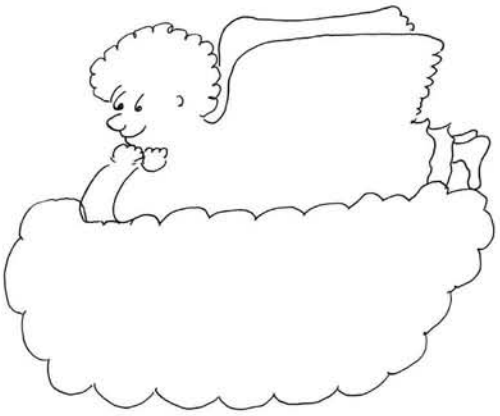
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

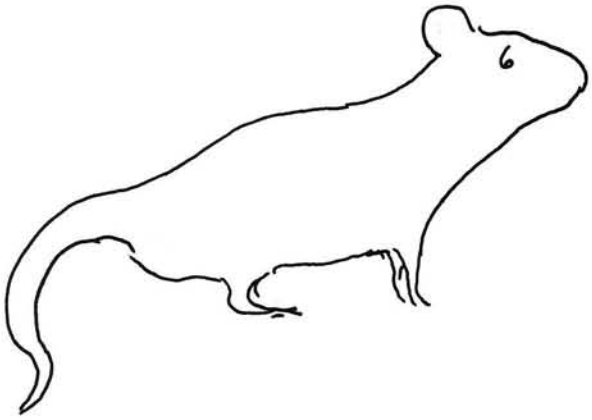
Anlautbild /d/

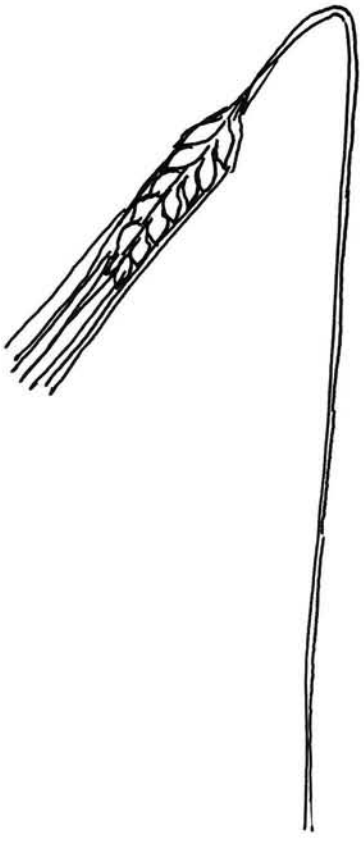


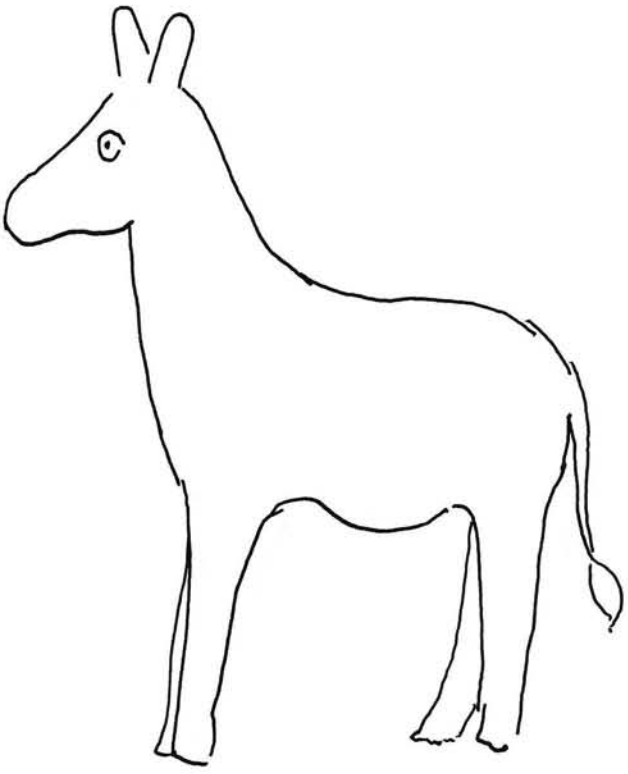
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /e/



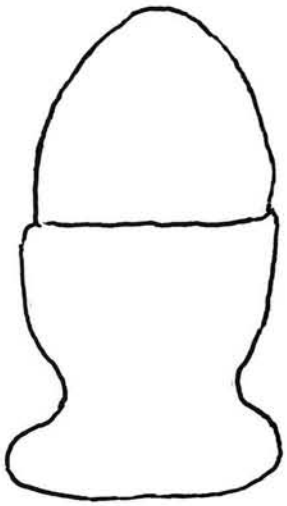






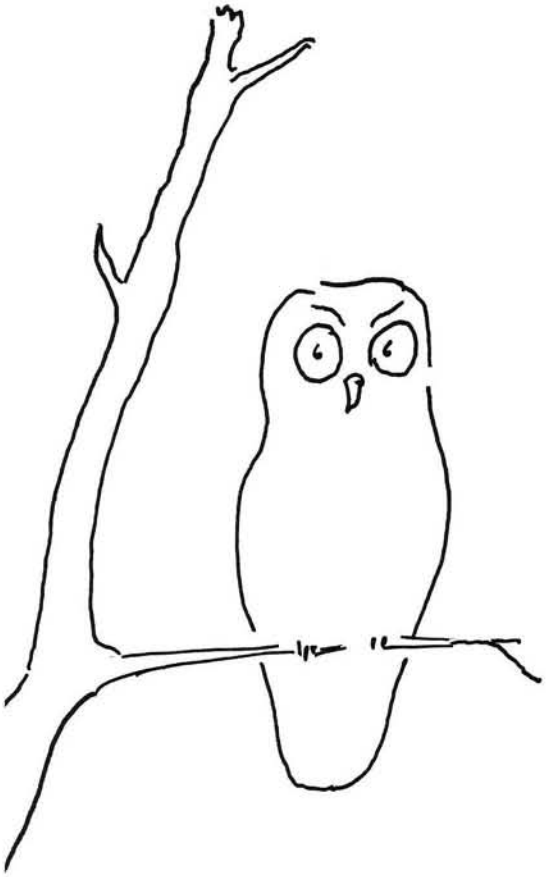
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautild /ei/



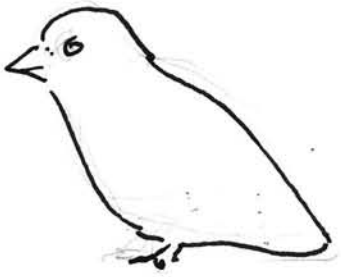
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

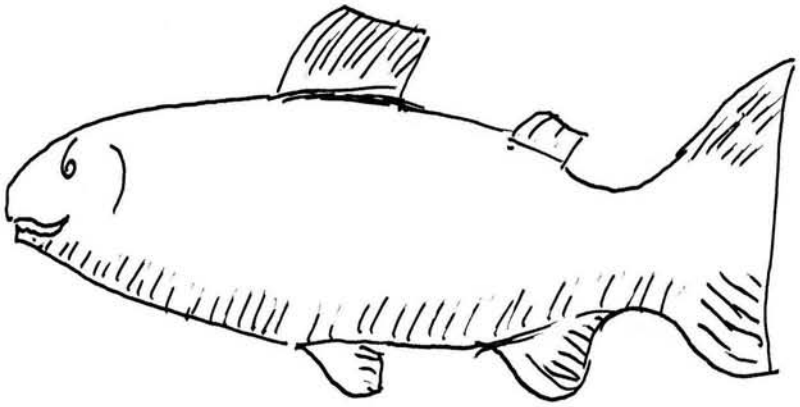
Anlautbild /eu/



copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

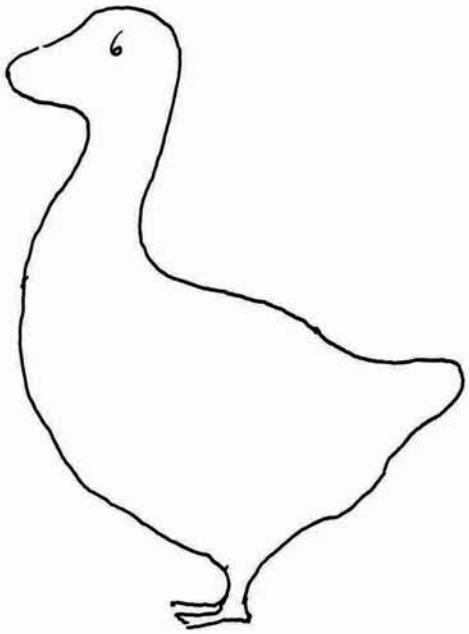
Anlautbild /f/

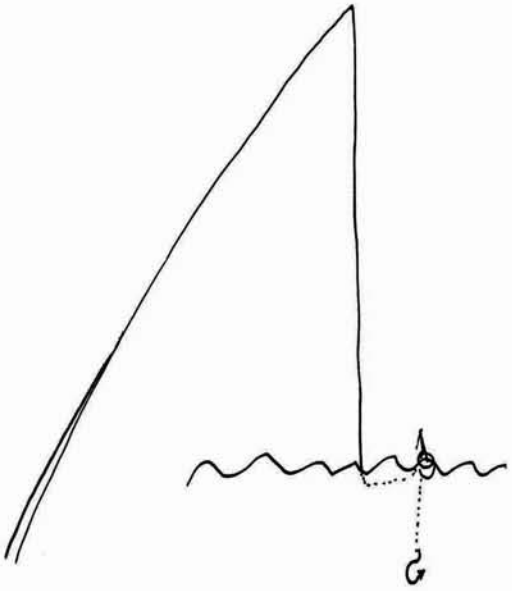


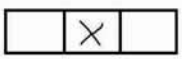


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /g/

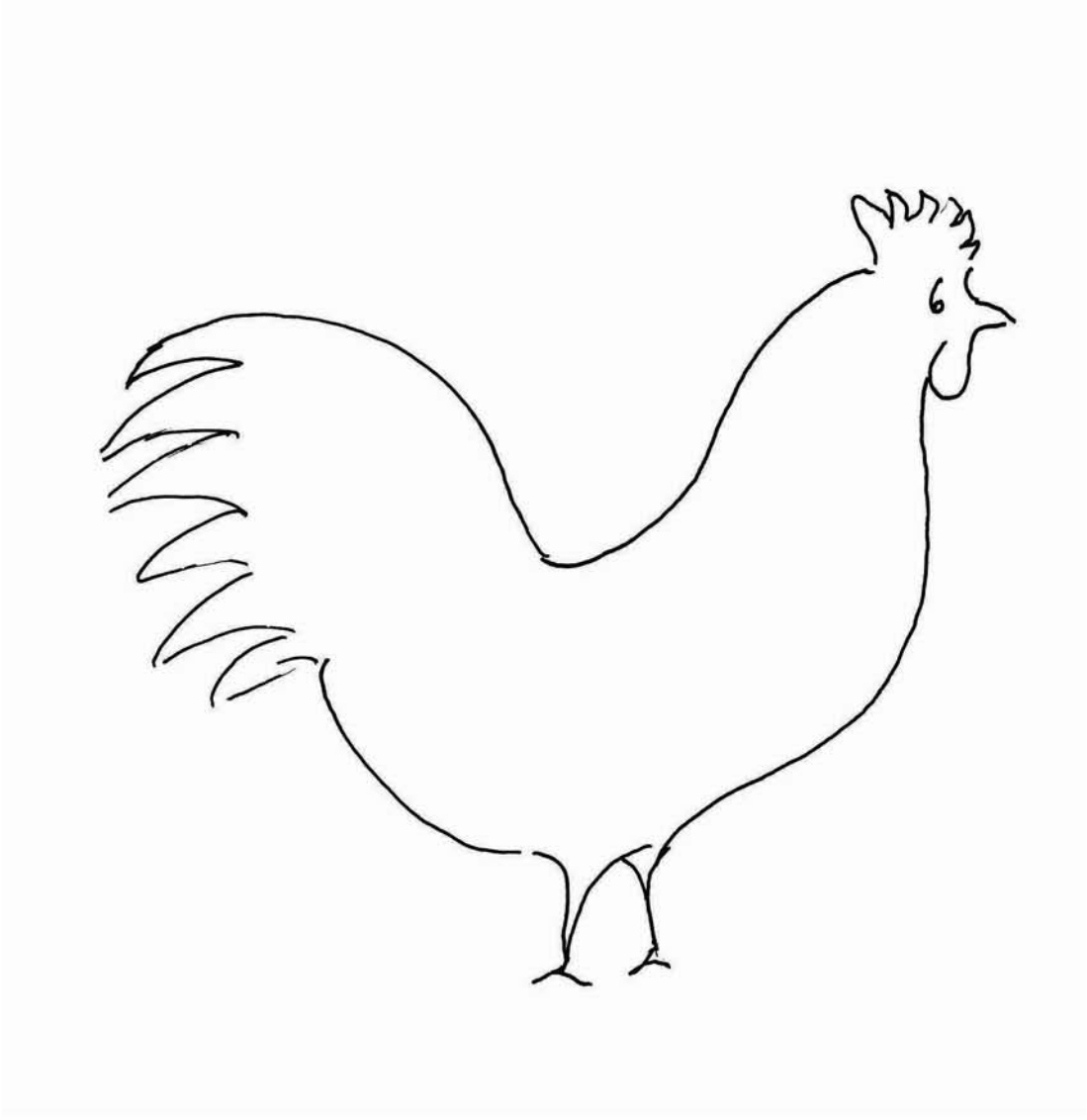






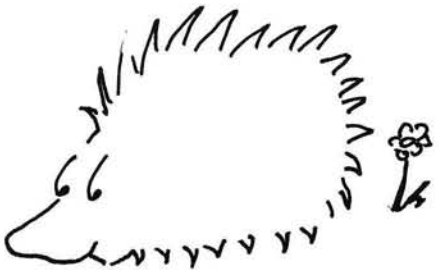
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /h/



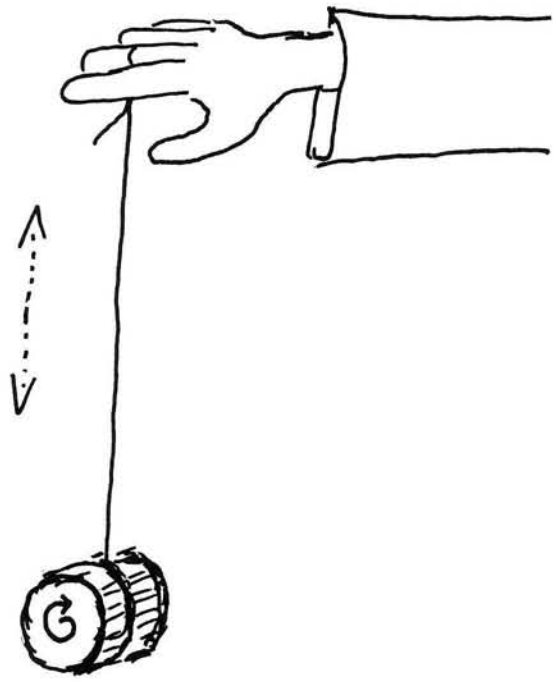
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /i/



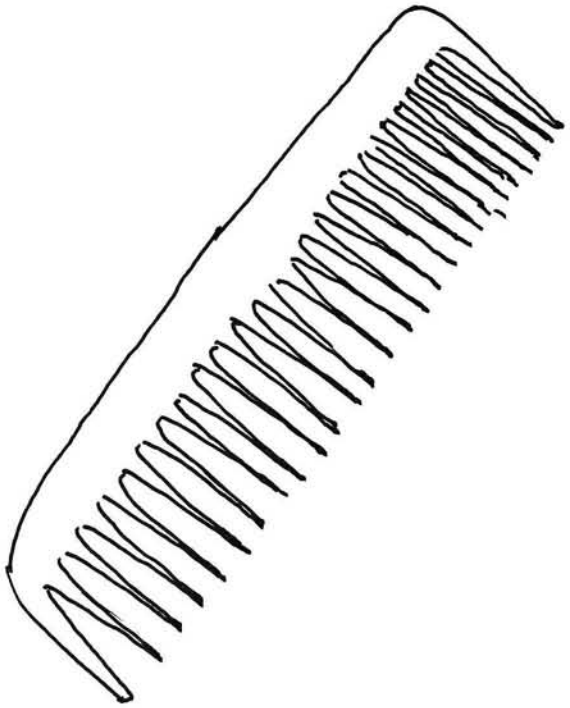
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /j/



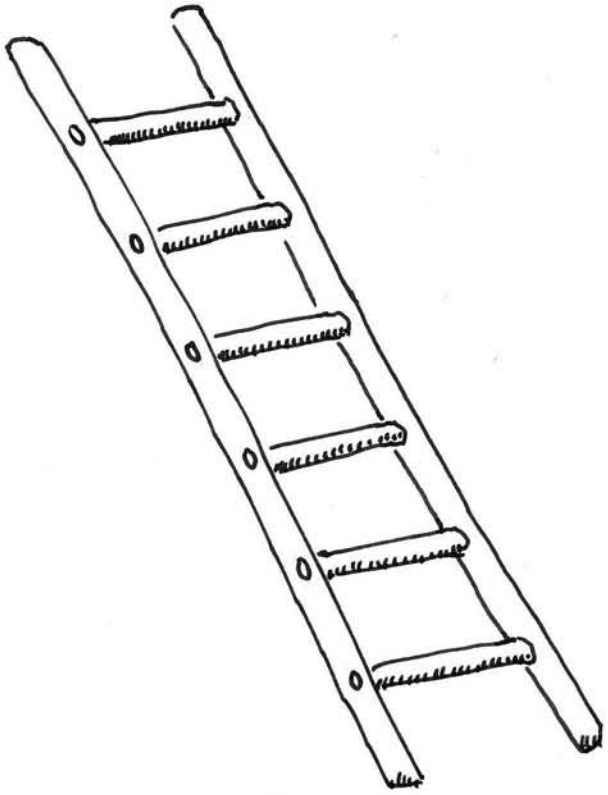
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /k/



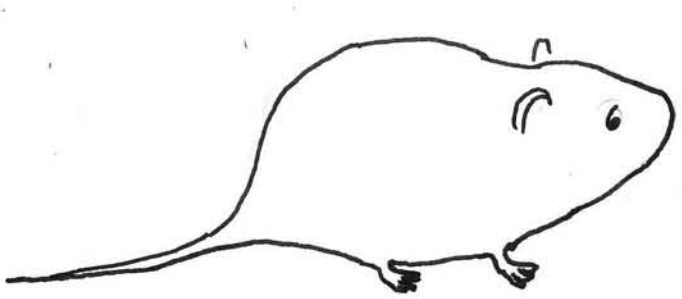
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /l/



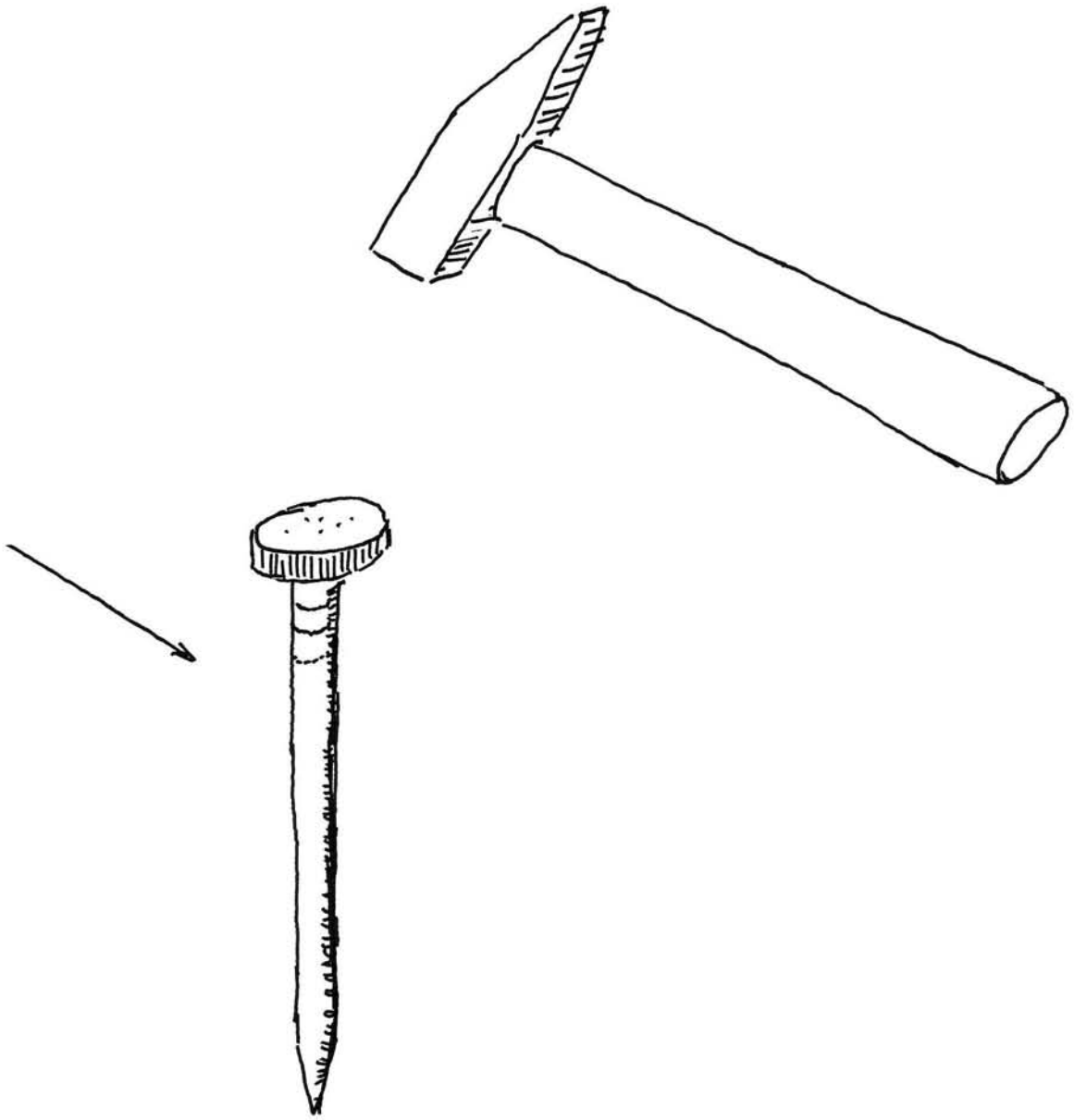
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /m/



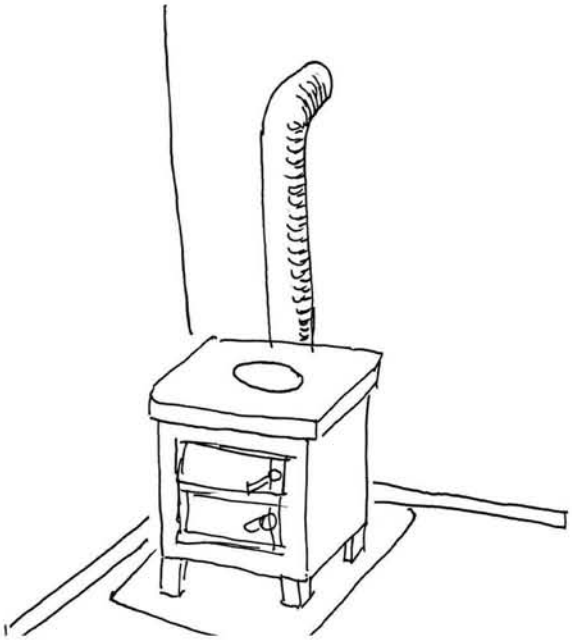
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

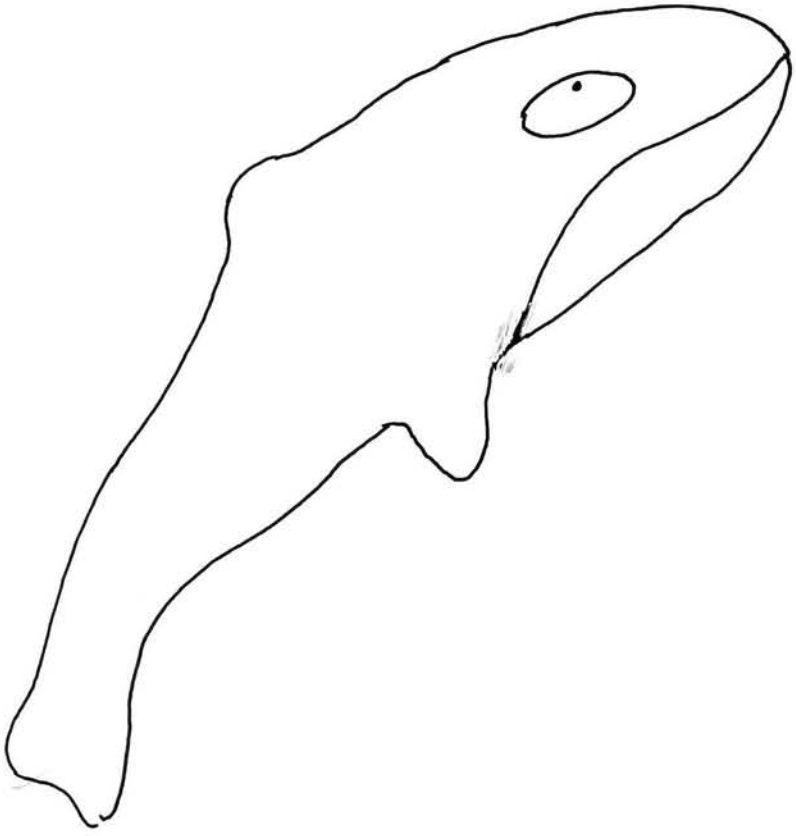
Anlautbild /n/



copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

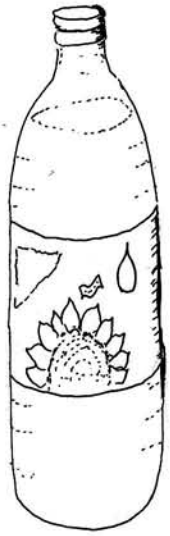
Anlautbild /o/

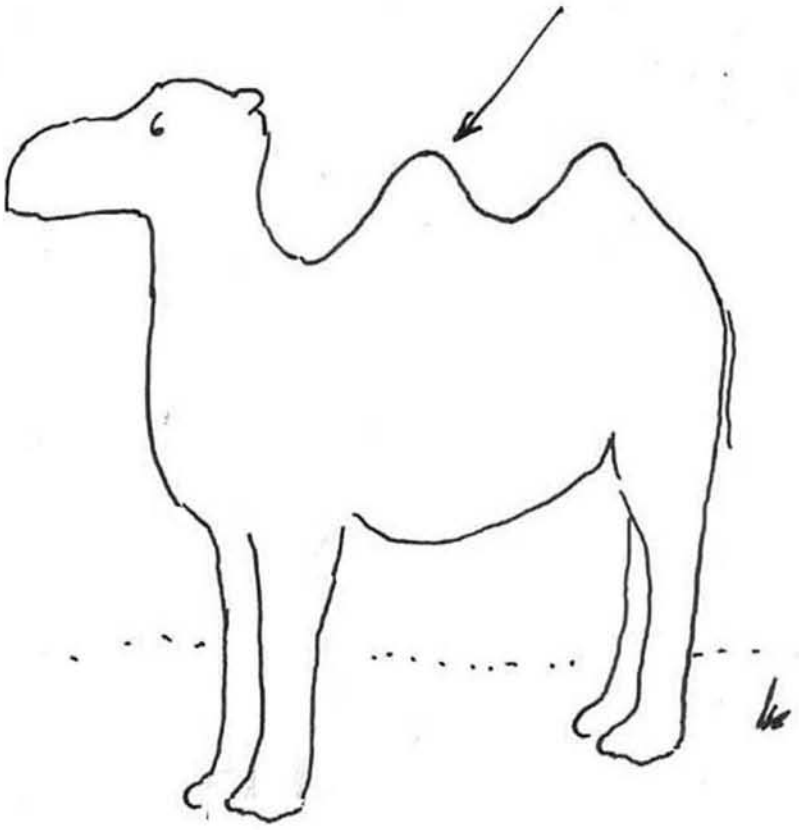




copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

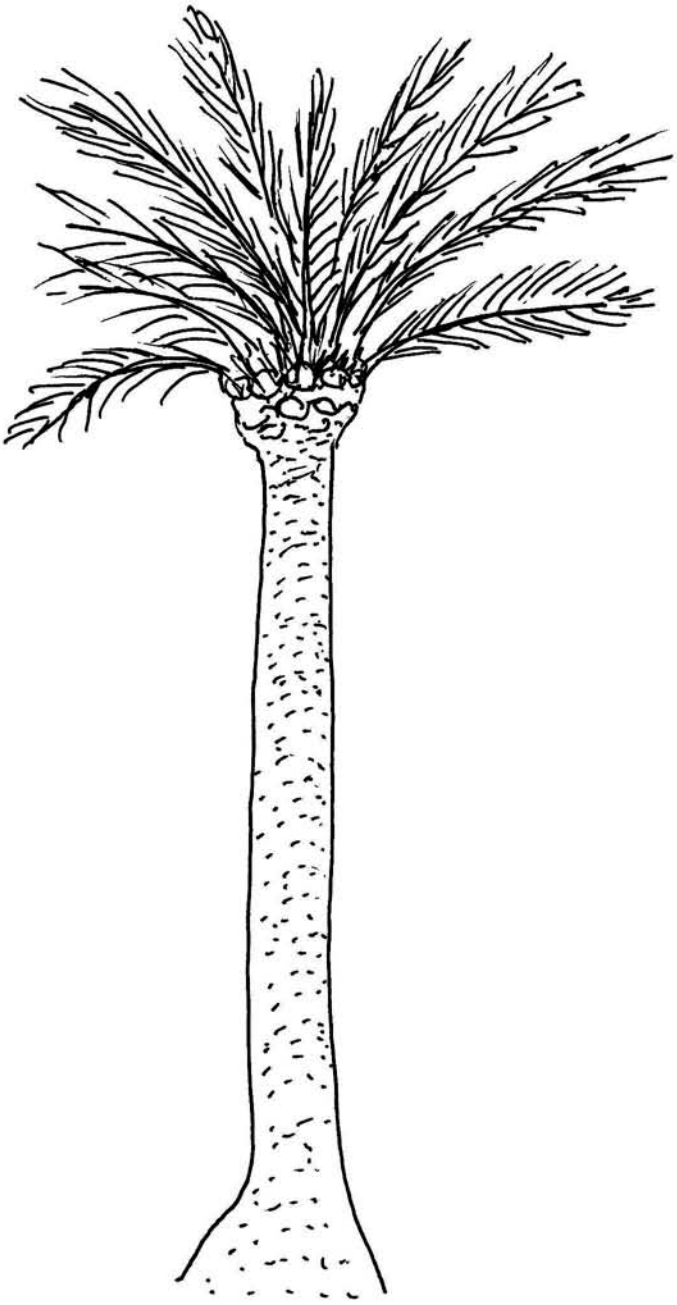
Anlautbild /ö/





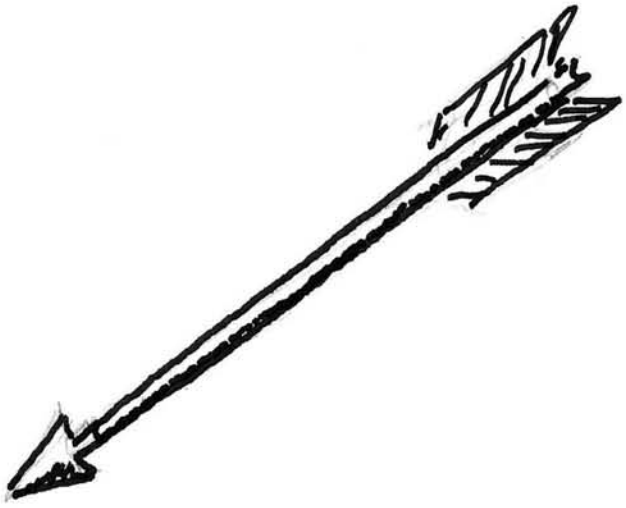
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /p/



copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /pf/

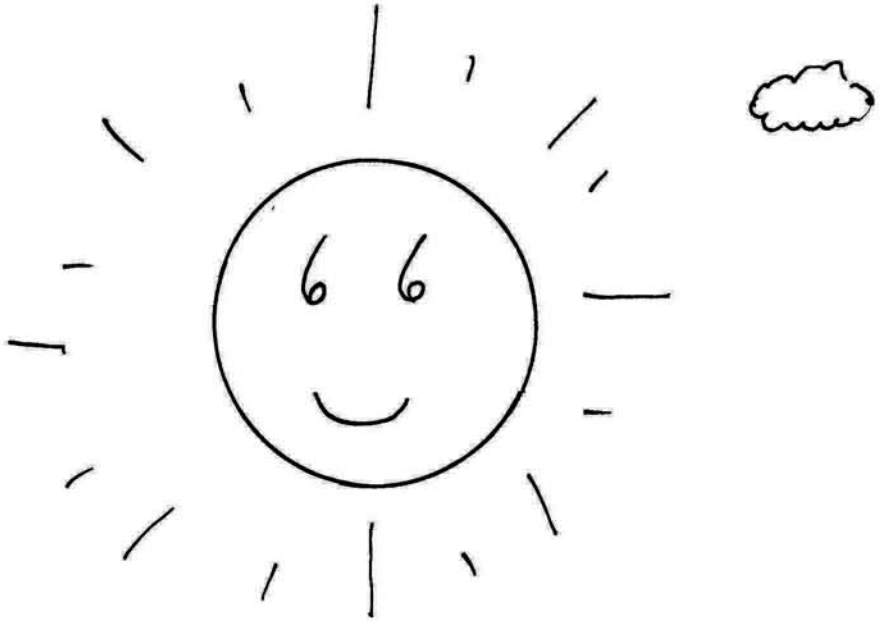


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

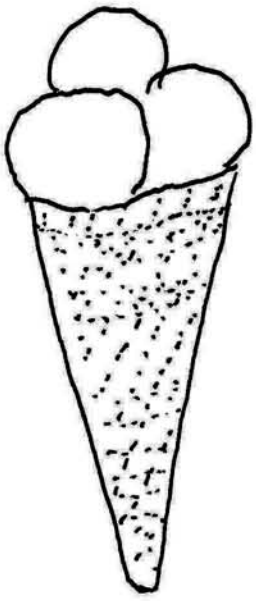
Anlautbild /r/

copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Auslautbild stimmhaftes und stimmloses /s/



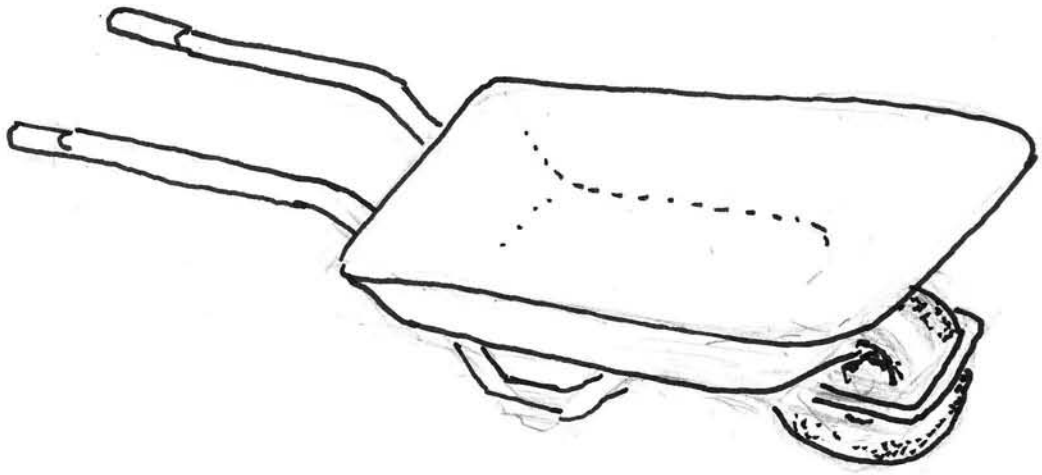
X		



		X

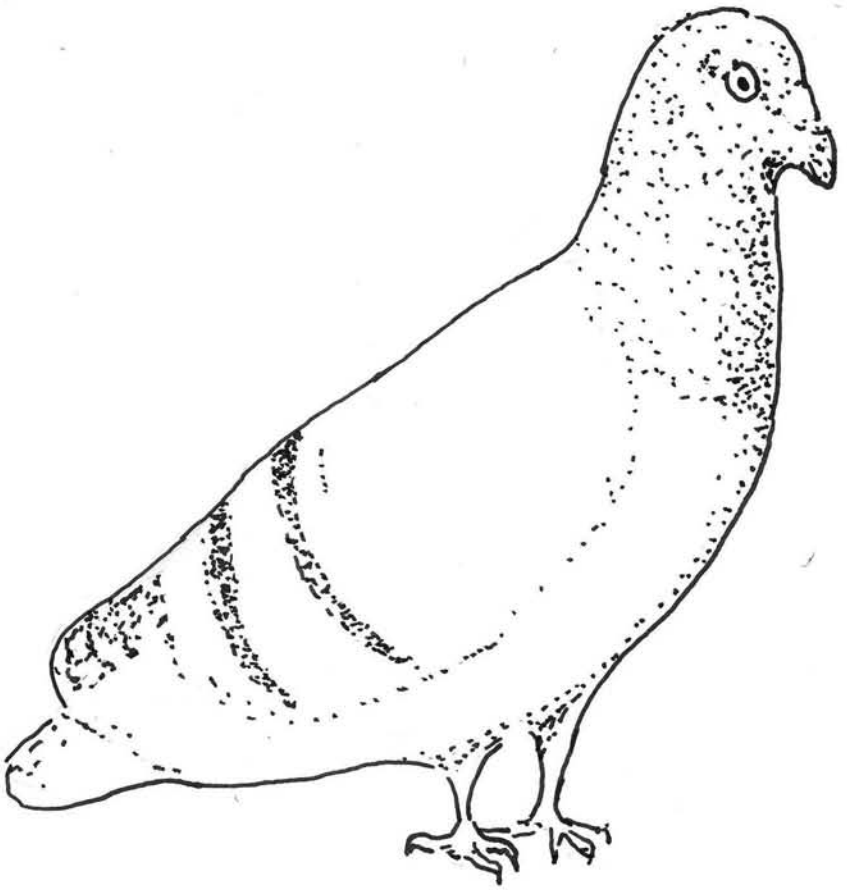
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /sch/



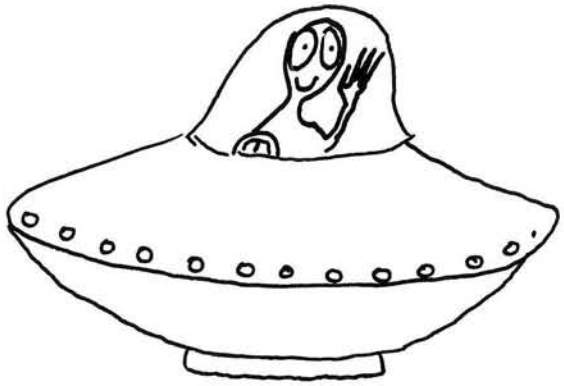
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

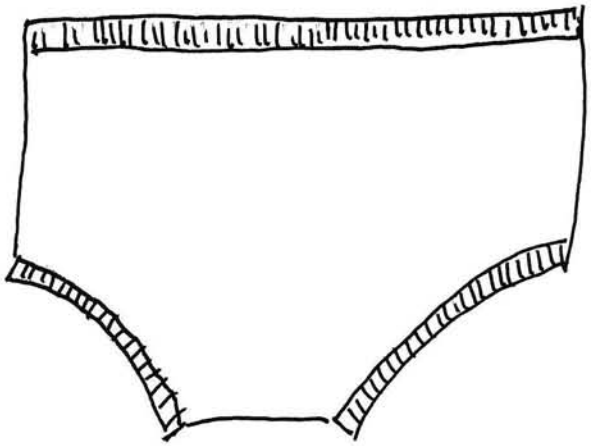
Anlautbild /t/



copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

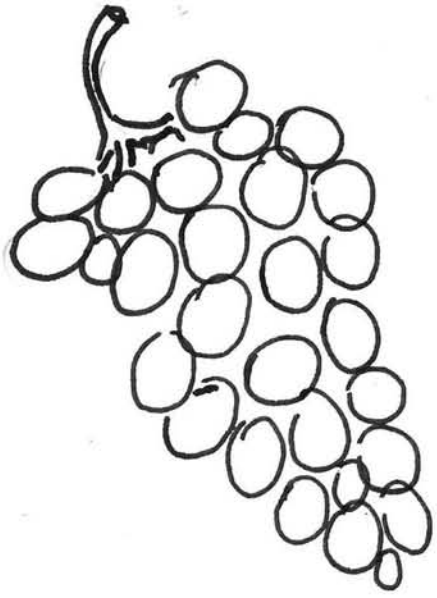
Anlautbild /u/





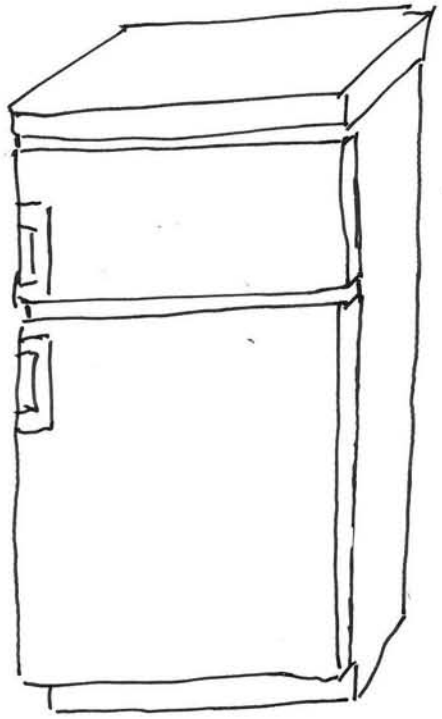
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlautbild /w/

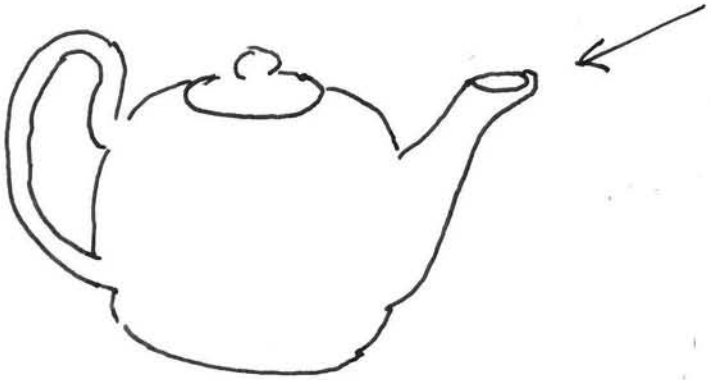


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Inlautbild /ü/



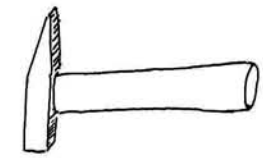
	×	

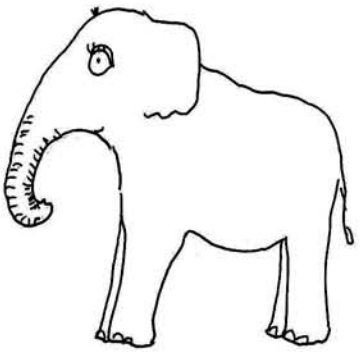


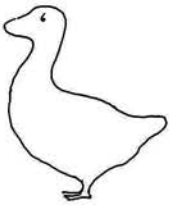
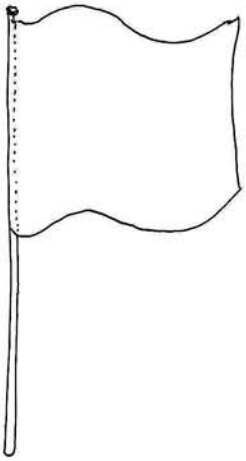
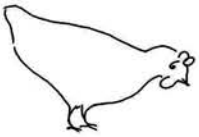
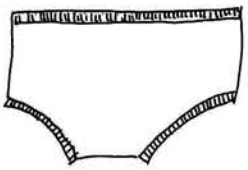
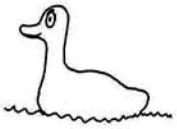
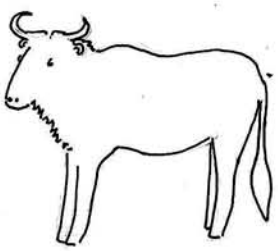
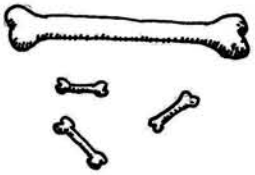
	×	

copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Lernplakat /n/ (Der kaputte Sprachroboter)

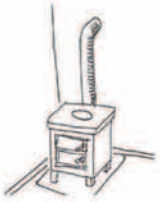


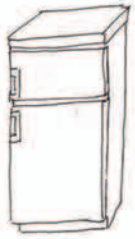


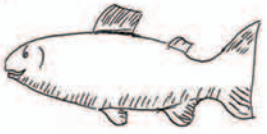








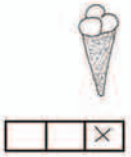
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Anlaut-Lernplakat

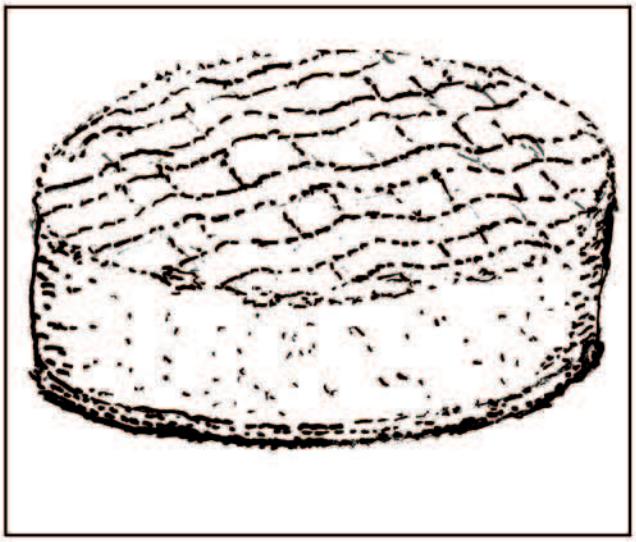


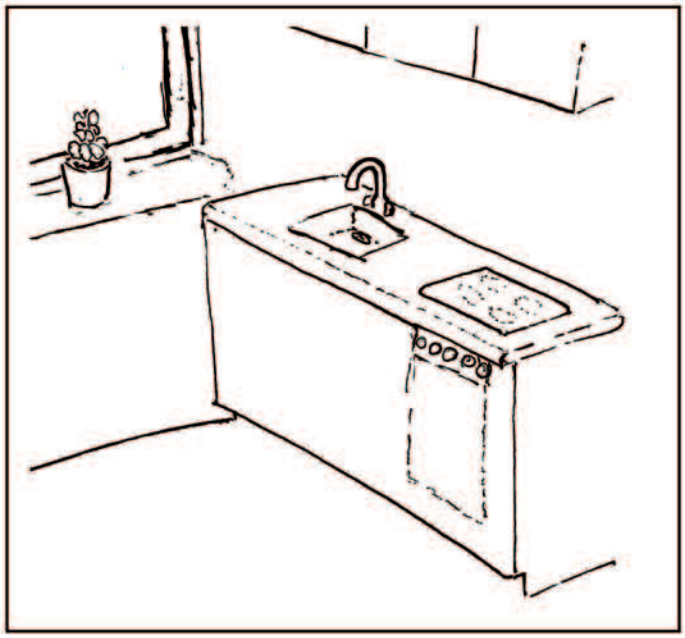


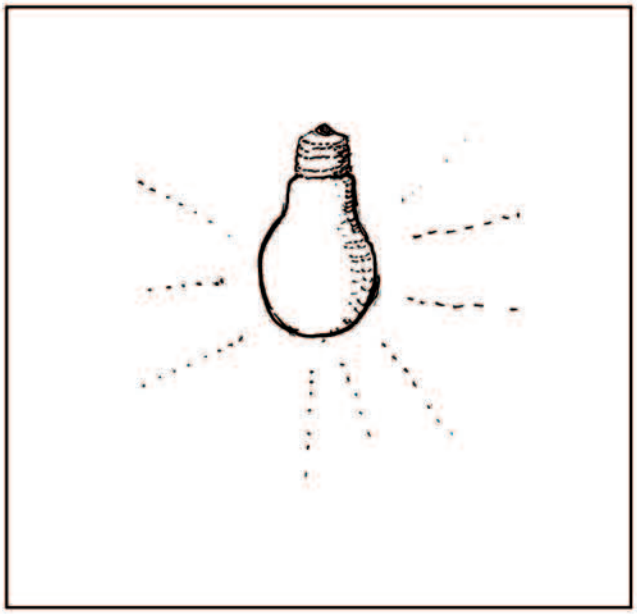


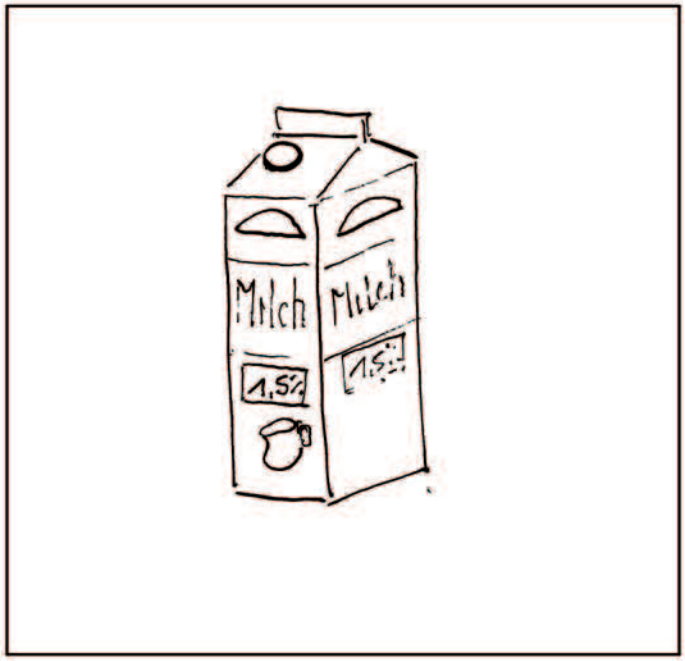


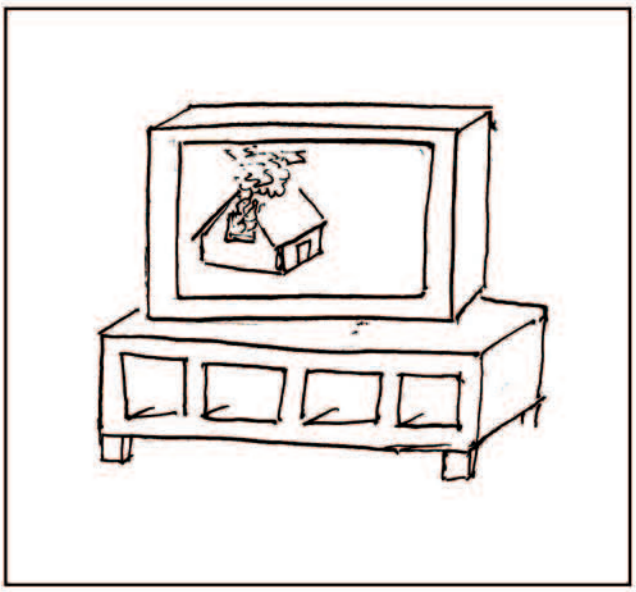
copyright Johannes Mand, Dortmund 2007 / Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

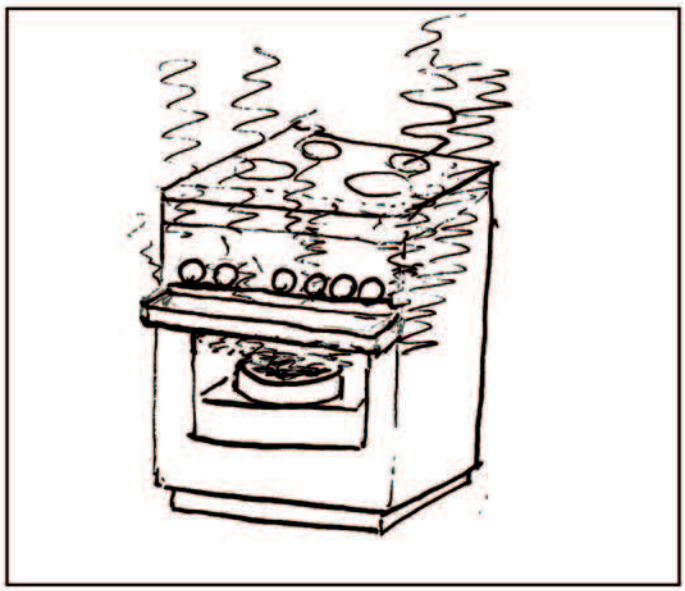






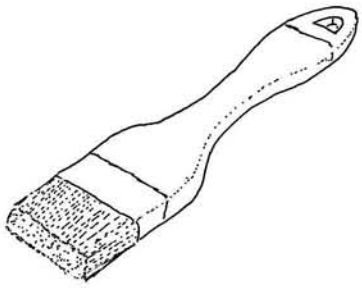


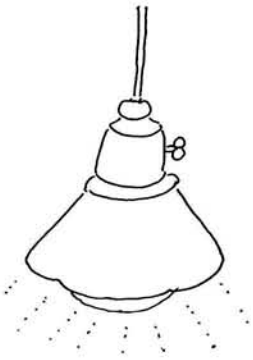


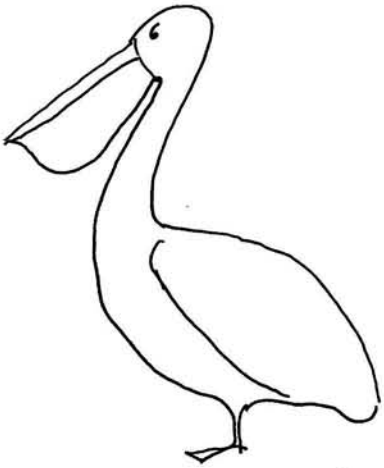


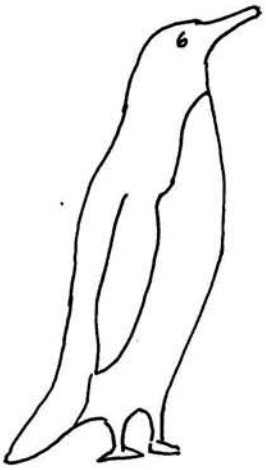
copyright Johannes Mand, Dortmund 2007 / Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

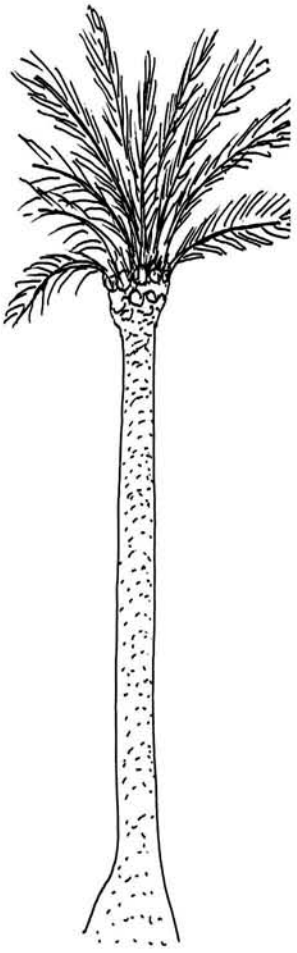
Lernplakat /p/ (Der kaputte Sprachroboter)





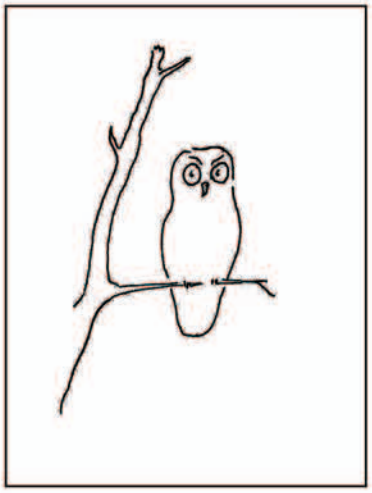


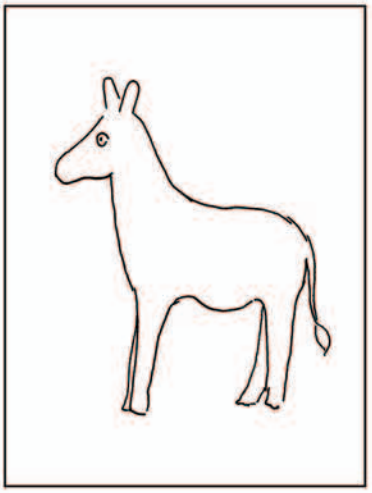


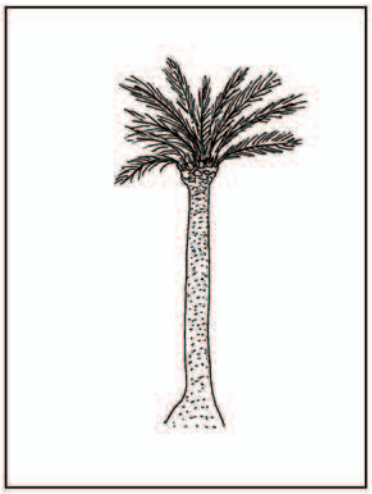


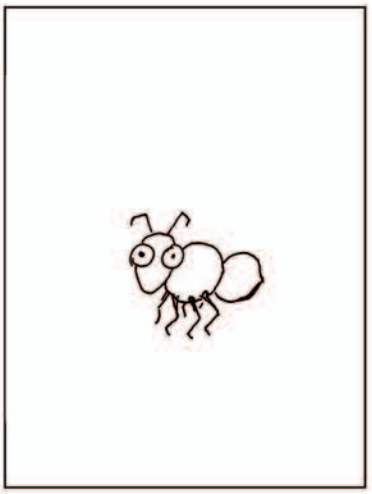
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

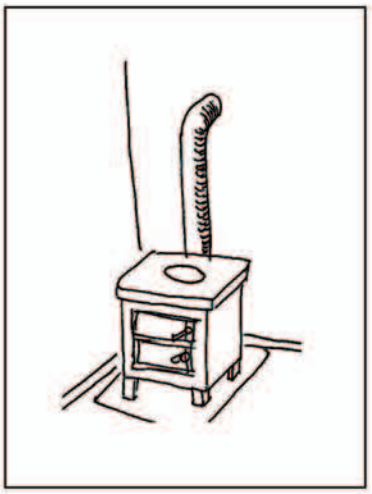
Arbeitsblatt Wörter zerlegen Lautkarten

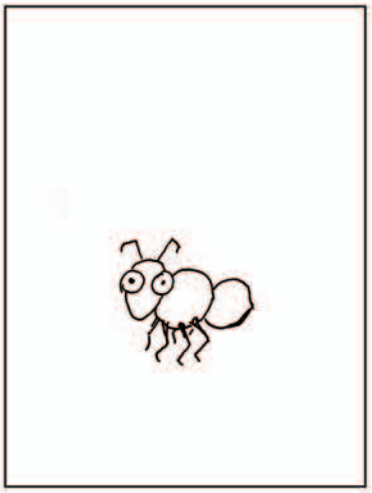




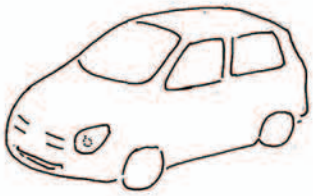


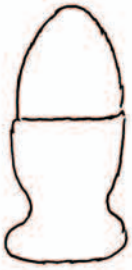


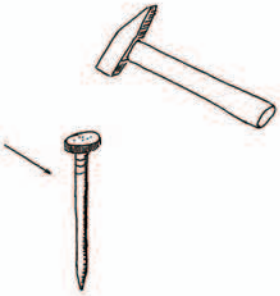




copyright Johannes Mand, Dortmund 2007 / Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt





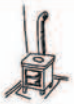


copyright Johannes Mand, Dortmund 2007 / Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Phonemprüfbogen

Name_____ / Datum _____

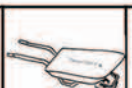
A/a Ah/ah Aa/aa	A/a	Au/au	Ä/ä Äh/äh	E/e Eh/eh ee	...e	E/e ä
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ei/ei ai	Eu/eu Äu/äu	I/i Ih/ih ie	I/i	 O/o Oh/oh oo	O/o	Ö/ö Öh/öh
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

O/ö	U/u Uh/uh uu	U/u	Ü/ü Üh/üh	Ü/ü	B/b	Ch/ch
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ch	D/d	F/f V/v	G/g	ng	H/h	J/j
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

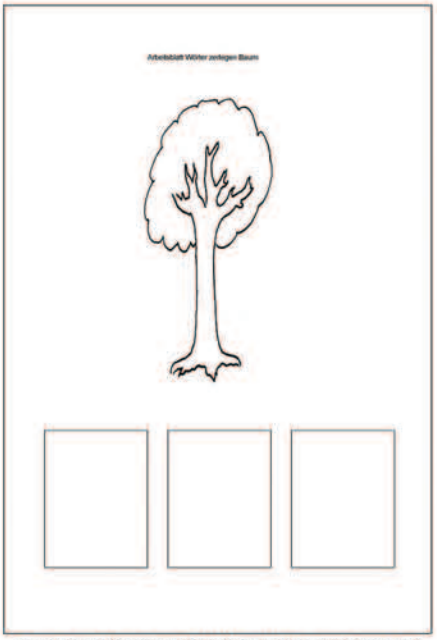
K/k ck (...g)	L/l	M/m	N/n	P/p (...b)	Pf/pf	R/r
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

S/s	s/ss/ß	 Sch/sch	T/t (..d)	W/w	Z/z	X/x (...cks)	Qu/qu
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

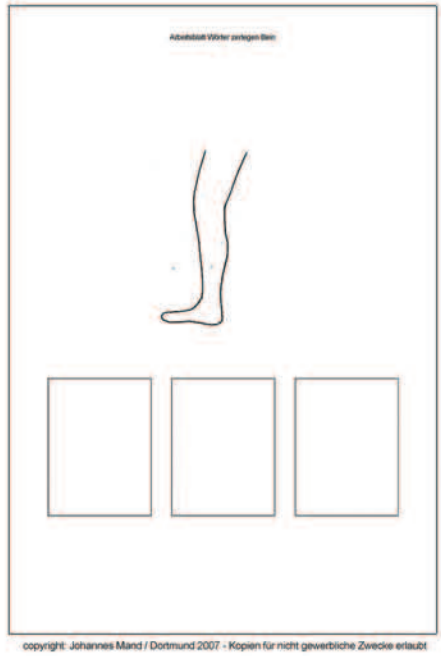
aus: Mand, J.: Essener Training zur Förderung der phonologischen Bewusstheit / Lehrermaterialien. Dortmund 2007

copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

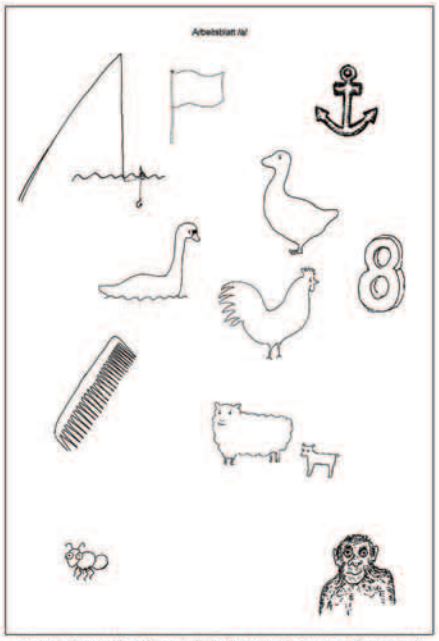
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt



copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

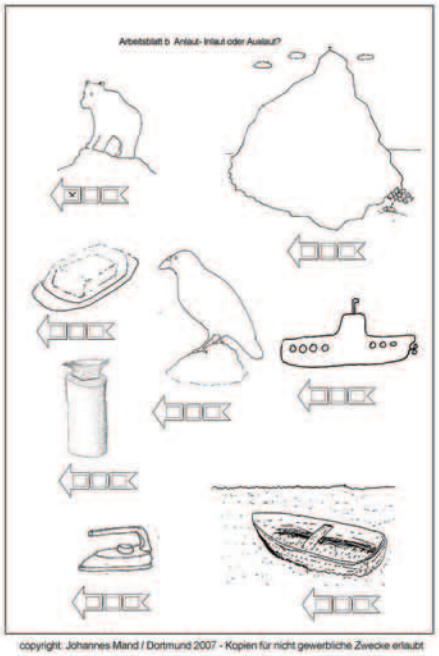


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

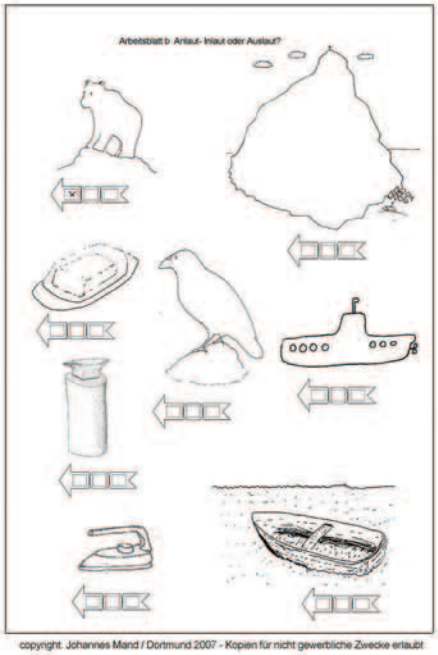


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

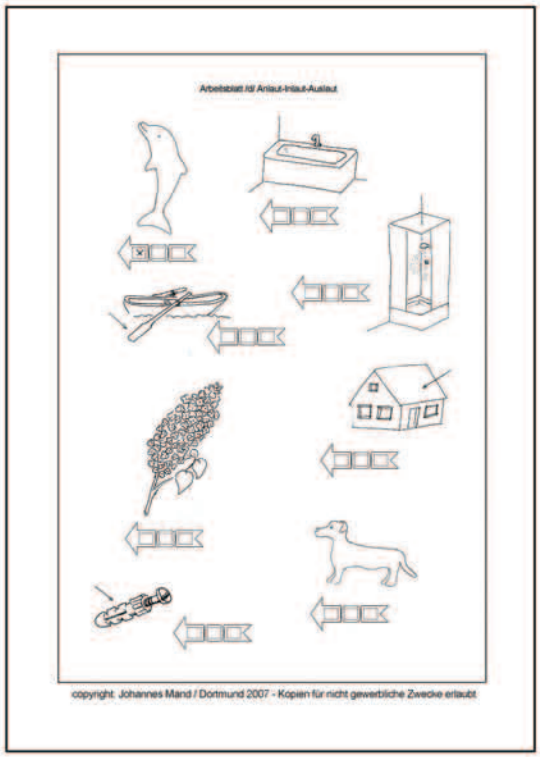
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

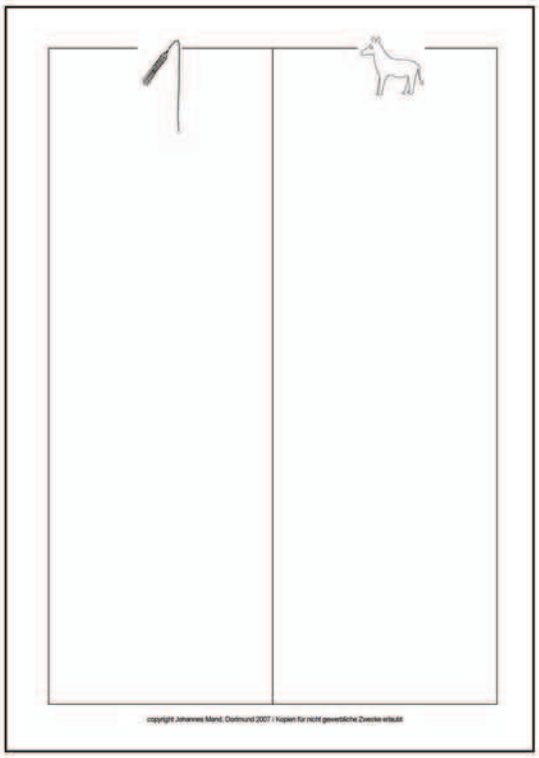


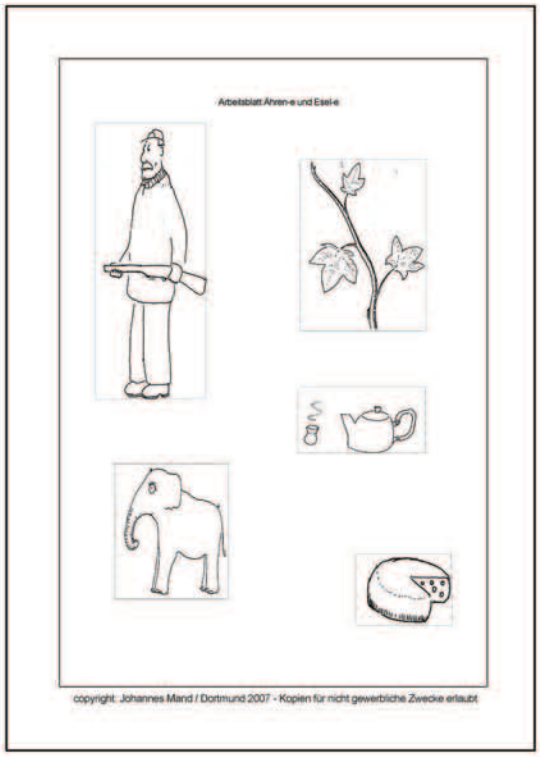
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt



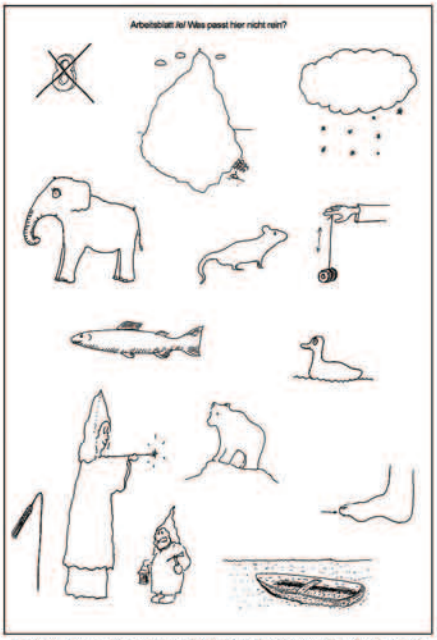
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt


Arbeitsblatt /s/ Anlaut-Inlaut-Auslaut
copyright Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

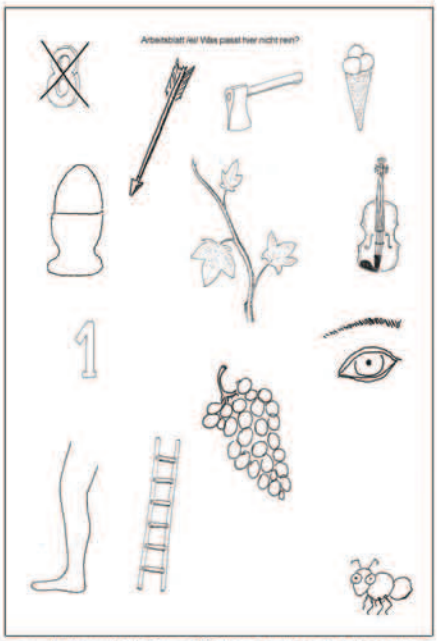

copyright Johannes Mand, Dortmund 2007 / Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt


Arbeitsblatt Ähren-e und Esel-e
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

Arbeitsblatt Ratten-e und Enten-e
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

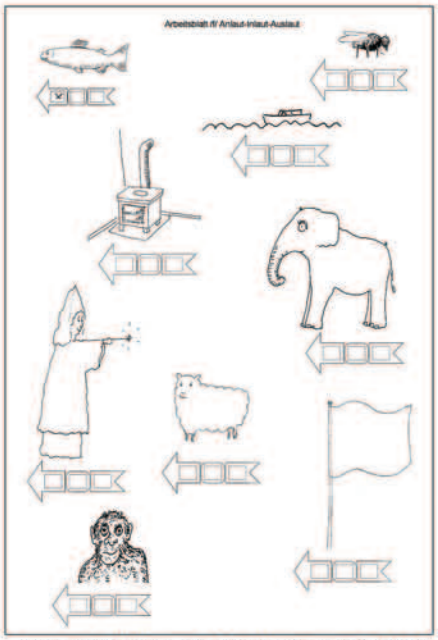


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

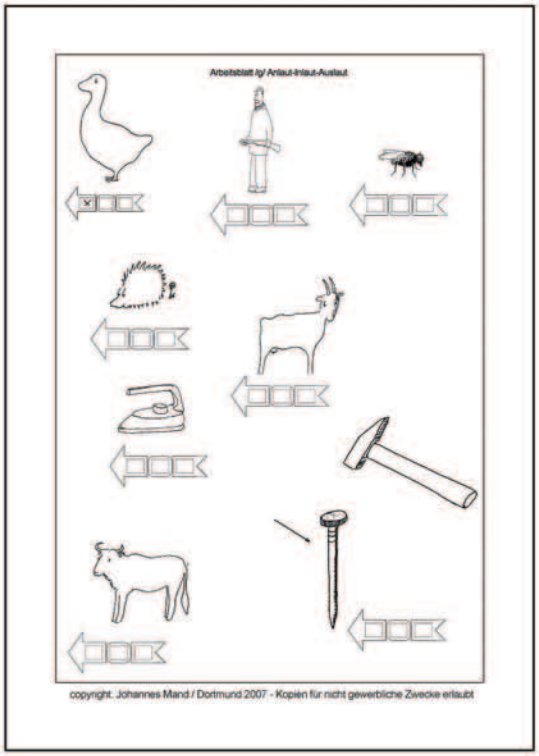


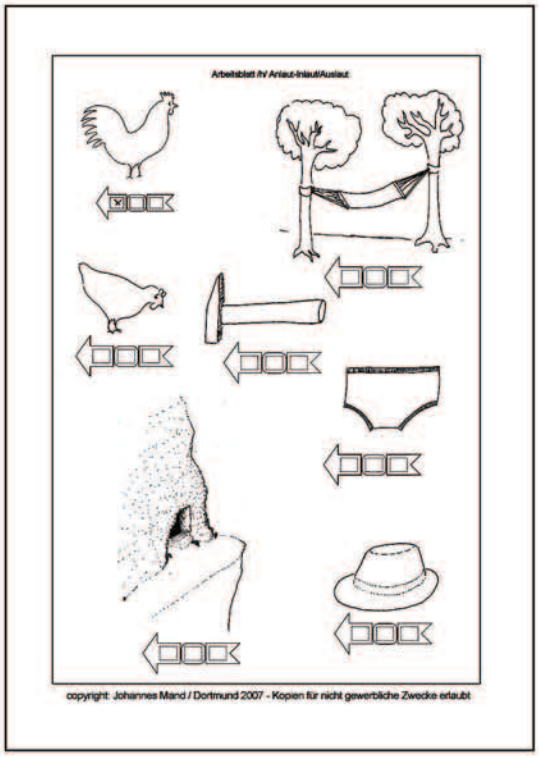
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

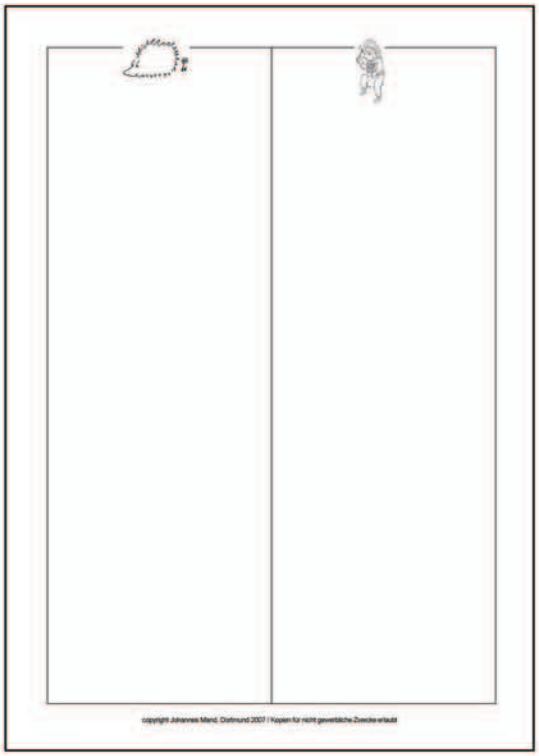
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

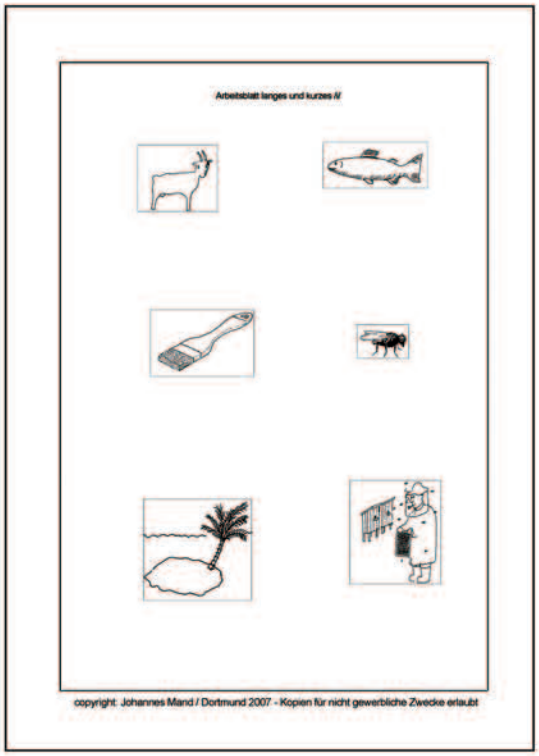


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt


Arbeitsblatt /g/ Anlaut-Inlaut-Auslaut
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

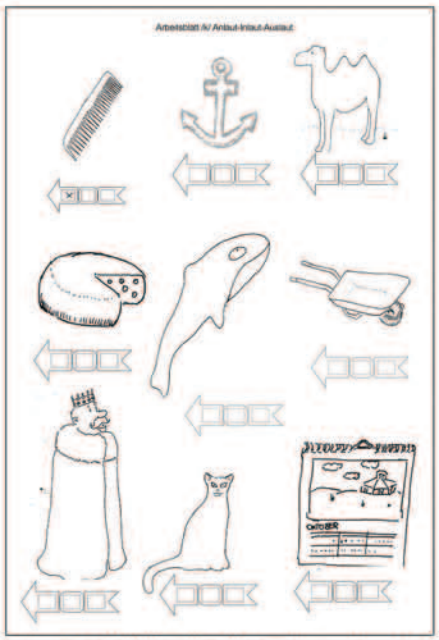

Arbeitsblatt /h/ Anlaut-Inlaut/Auslaut
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt


copyright Johannes Mand, Dortmund 2007 / Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

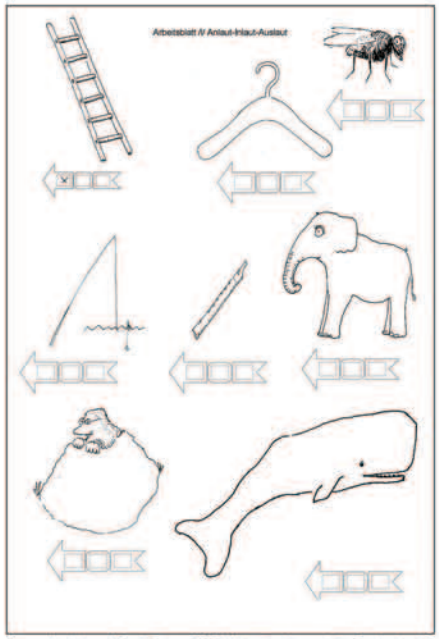

Arbeitsblatt langes und kurzes /i/
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

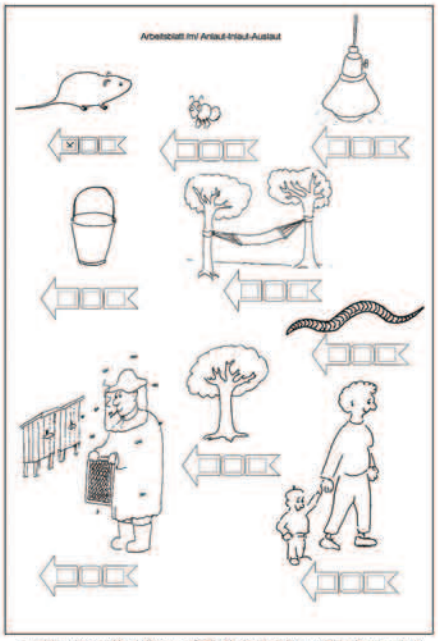
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt



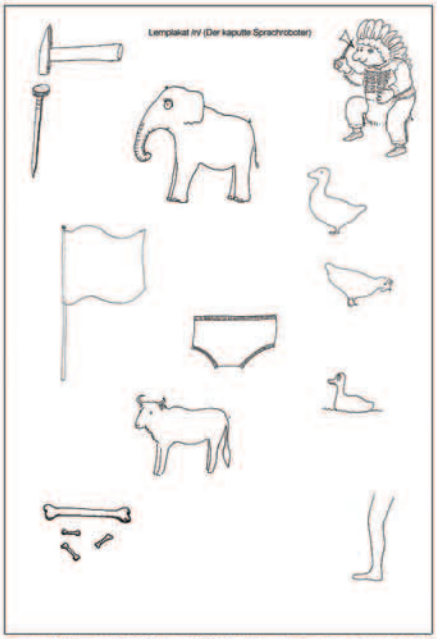
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt



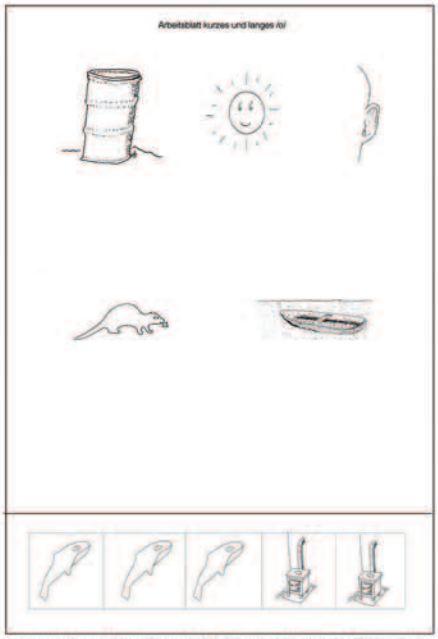
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt



copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt



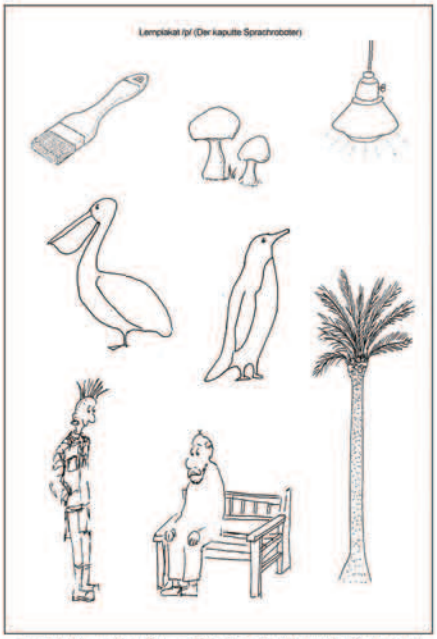
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt



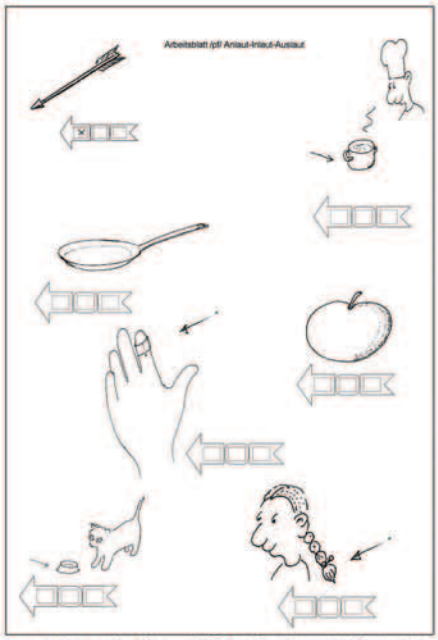
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

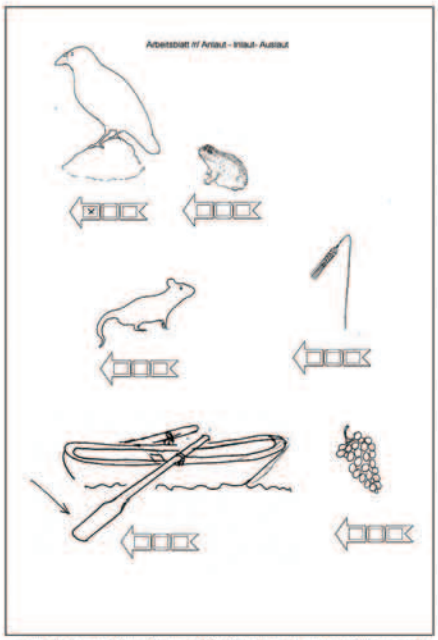
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt



copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

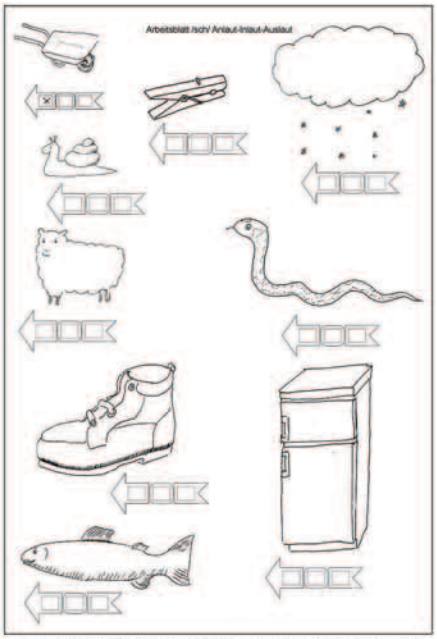


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

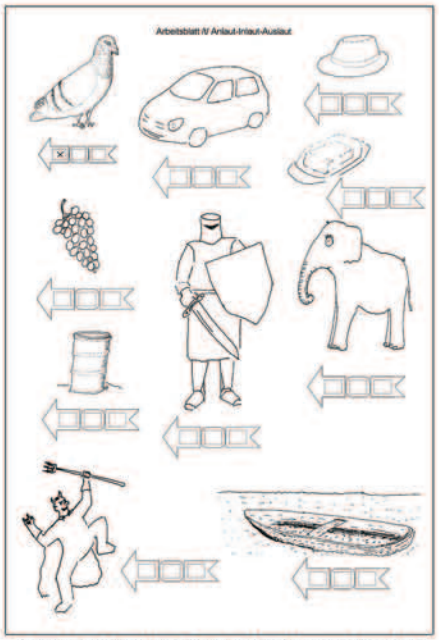


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt



copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt



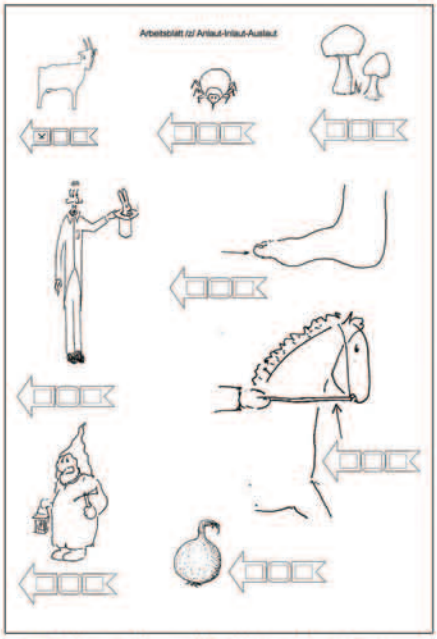
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

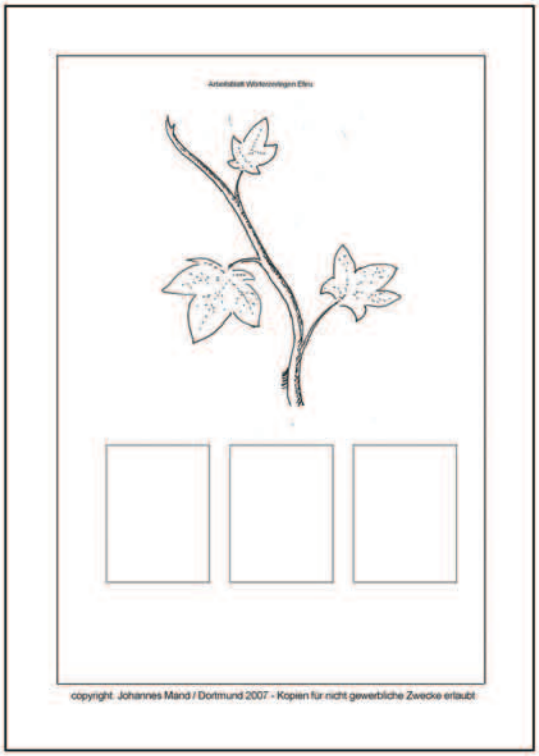
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

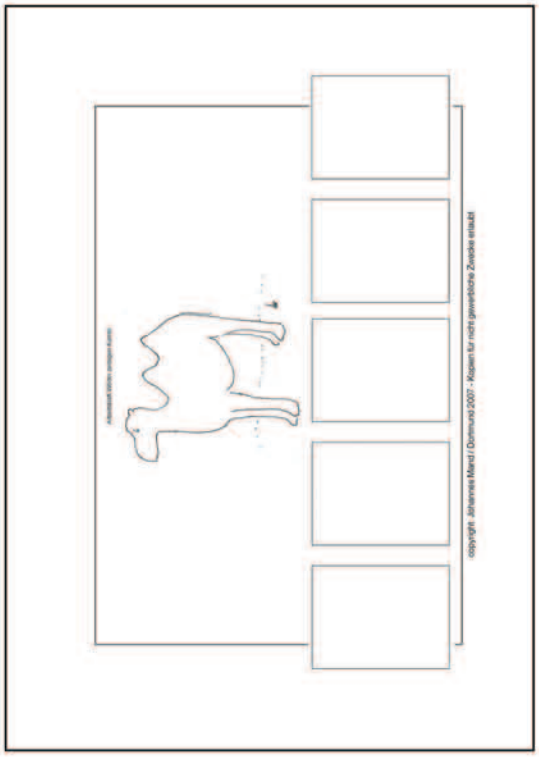
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

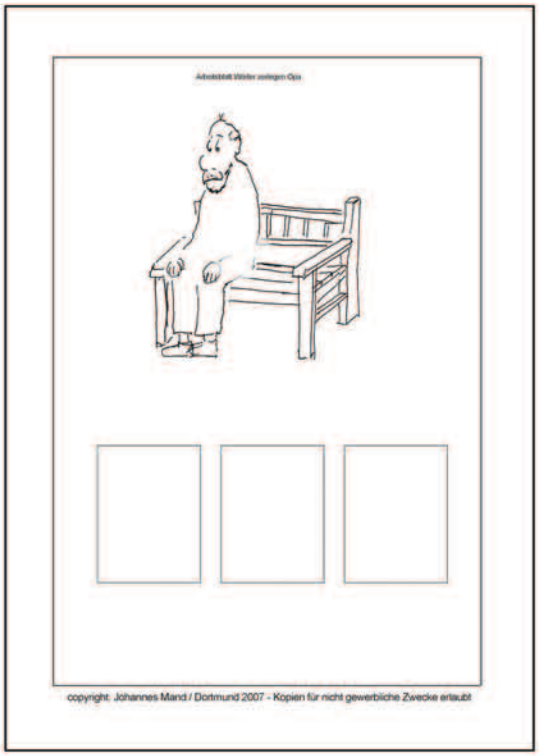
copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt

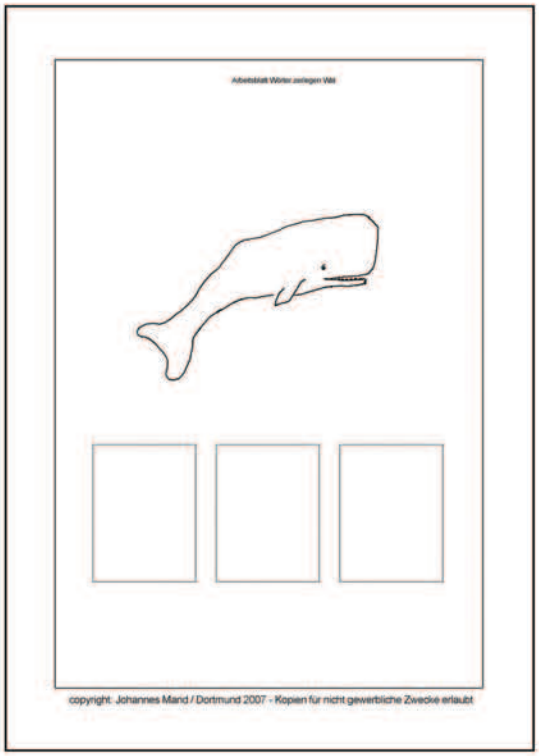


copyright: Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt


Arbeitsblatt Wörterzuordnen Efeu
copyright. Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt


copyright. Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt


Arbeitsblatt Wörter zuordnen Opa
copyright. Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt


Arbeitsblatt Wörter zuordnen Wal
copyright. Johannes Mand / Dortmund 2007 - Kopien für nicht gewerbliche Zwecke erlaubt